



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane
Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria

**L'evoluzione storica e normativa dell'inclusione scolastica
in Italia: dall'esclusione all'inclusione**

Relatore

Prof. Nicola Barbieri

Laureanda

Valentina Brioni

Matricola 54037

Reggio Emilia

Anno accademico 2025/2026

Indice

Introduzione

Capitolo 1. La situazione italiana prima del 1977

- 1.1 Il periodo dell'esclusione: breve percorso sulla “diversità” fra miti, cultura e cambiamenti storici
- 1.2 Il periodo dell'istruzione separata: le scuole speciali e le classi differenziali
- 1.3 Maria Montessori: formazione e studi pedagogici
 - 1.3.1 Il bambino “diverso”: una sfida pedagogica
- 1.4 Le prime esperienze di inserimento
- 1.5 Conclusioni: verso un'unica scuola

Capitolo 2. La situazione italiana dopo il 1977: la scuola dell'integrazione

- 2.1 Il cammino dall'inserimento all'integrazione scolastica
- 2.2 L'eredità di don Lorenzo Milani: una concezione innovativa dell'educazione
 - 2.2.1 L'importanza della parola
 - 2.2.2 La vita di don Lorenzo Milani
 - 2.2.3 La figura paterna: Albano attento educatore dei figli
 - 2.2.4 Il padre di Lorenzo assessore all'istruzione
 - 2.2.5 L'interesse per la scuola: l'esperienza di San Donato
 - 2.2.6 La scuola di Barbiana

2.2.6.1 Il “tempo” a Barbiana

2.3 Dal “Documento Falcucci” alla legge 517/1977

2.4 La legge quadro 104/1992 sulla disabilità

2.4.1 Diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, piano educativo individualizzato

2.5 L’integrazione scolastica: il contributo della neuropsichiatria infantile per l’educazione e la scolarizzazione nel secondo Novecento

2.6 Conclusioni: conquiste legali e scolastiche per la disabilità

Capitolo 3. La situazione italiana oggi: la scuola dell’inclusione

3.1 Inserimento, integrazione: in cammino verso l’inclusione

3.2 L’influenza del quadro legislativo europeo sulla scuola italiana

3.3 Il percorso verso l’ICF-CY: l’importanza delle parole

3.4 La legge 170/2010 e la legge 107/2015: per una maggiore chiarezza nelle linee guida

3.5 Conclusioni: l’inclusione scolastica come bene comune

Conclusioni

Bibliografia

Allegato 1. Relazione finale di tirocinio

Introduzione

L'idea di questa tesi è nata in seguito alla mia esperienza di tirocinio incentrato, dopo una formazione fatta in Università, sul proporre al gruppo classe attività didattiche in cui i bambini imparano gli uni dagli altri il lavorare insieme, promuovendo diverse forme di collaborazione. I bambini discutono, mettono a confronto le loro idee, scoprono altri punti di vista rispetto al proprio.

Lavorare con un amico o un gruppo accresce l'autostima e favorisce una buona occasione di inclusione per molti alunni con bisogni educativi speciali e con difficoltà di apprendimento. Il gruppo si pone da sostegno e chiunque può dare il suo contributo all'interno di esso.

Ecco allora l'interesse verso il processo di inclusione.

Ho sentito il bisogno di approfondire e di comprendere che cosa sia realmente e perché questo processo abbia richiesto così tanto tempo per “venire alla luce”.

Forse il termine inclusione è uno dei termini educativi del momento, tutto “deve essere inclusivo”. Sembra quasi una parola alla moda.

Quando ho iniziato a documentarmi non avevo idea del lungo percorso storico che ha avuto alle spalle: un percorso faticoso, lento, che ha richiesto anni, pazienza, forza. Che ha dovuto sfatare falsi miti sulla paura e sull' “orrore” della diversità.

Solo il tempo, la scienza, la pedagogia, la stessa evoluzione dell'uomo e della società hanno permesso il ribaltamento del concetto di diversità e quindi di disabilità. Tutti sono uguali perché sono diversi.

Da qui la disabilità diventa una ricchezza ed inizia il suo processo di inclusione nel mondo, nella scuola, nella società.

L'inclusione scolastica è ora uno dei principi fondamentali del sistema educativo.

Ogni studente ha il diritto di partecipare pienamente alla vita scolastica, con le proprie caratteristiche, capacità e bisogni educativi.

L'alunno con disabilità o bisogni educativi speciali non viene solo inserito nel contesto classe, ma è l'ambiente educativo che viene modificandosi, per poter valorizzare la diversità come fonte di ricchezza e risorsa.

Tutti hanno diritto alla crescita personale, sociale e culturale.

Da qui parte la mia ricerca storica riguardante il concetto di inclusione.

Nel primo capitolo, *La situazione italiana prima del 1977*, ho cercato di presentare come la società italiana, in particolar modo la scuola, sia testimone di un cambiamento lento ma profondo, nell'affermazione dei diritti degli studenti con disabilità. Partendo dal periodo dell'esclusione passando al periodo dell'istruzione separata con le scuole speciali e le classi differenziali. Si inserisce in questo periodo una figura di rilievo sulla quale ho voluto soffermarmi: Maria Montessori.

La Montessori, inizialmente, si occupò di quei bambini ritenuti e considerati irrecuperabili e attraverso studio, ricerca e sperimentazione spostò l'attenzione dall'insegnamento rigido e unico ad un insegnamento che parte dai bisogni dei bambini per farli sentire capaci e valorizzati. Inoltre, sottolinea l'importanza dei rapporti sociali e del gioco attraverso i quali il bambino sviluppa la sua intelligenza, motivo per cui Maria Montessori era fortemente contraria alle scuole speciali e alle classi differenziali.

Nel secondo capitolo, *La situazione italiana dopo il 1977: la scuola dell'integrazione*, ripercorro i cambiamenti che avvengono tra gli anni Sessanta e Novanta. Anni in cui è presente una cultura che vuole trovare soluzioni, che aiutino e migliorino le condizioni degli alunni disabili. Si inizia a comprendere in quegli anni che tutti gli alunni hanno il diritto di frequentare la scuola comune con le stesse opportunità.

Viene emanata la legge quadro 104/1992 che mira all'integrazione e al pieno sviluppo del soggetto disabile sia nell'ambito scolastico che sociale. Per far sì che agli alunni disabili sia garantito a pieno il diritto allo studio serve un lavoro in equipe tra scuola, specialisti e famiglia, in modo tale che il soggetto possa sviluppare al meglio le sue potenzialità.

Importante figura all'avanguardia di quel periodo è Don Lorenzo Milani.

Don Milani introdusse una modalità didattica utile per lo sviluppo personale e la formazione scolastica, che dava dignità ad ogni essere umano, indipendentemente dalle proprie difficoltà e dalla classe sociale di appartenenza.

Il terzo capitolo, *La situazione italiana oggi: la scuola dell'inclusione*, ricostruisce l'evoluzione dell'inclusione scolastica, considerando la diversità una risorsa e affidando all'intera comunità educante la responsabilità di garantire la partecipazione di tutti gli alunni.

Inoltre vengono analizzati i principali riferimenti normativi nazionali e internazionali che hanno guidato questo cambiamento, in particolar modo la Dichiarazione di Salamanca, l'Index for Inclusion, il modello ICF-CY e le normative italiane (la legge 170/2010 e la legge 107/2015).

Concludendo, il linguaggio, la progettazione didattica e il contesto educativo sono strumenti fondamentali per costruire una scuola inclusiva, in grado di rispondere ai bisogni di ogni studente.

Capitolo 1. La situazione italiana prima del 1977

1.1 Il periodo dell'esclusione: breve percorso sulla “diversità” fra miti, cultura e cambiamenti storici

Il periodo dell'esclusione è considerato senza dubbio il periodo più oscuro e prolungato nella storia dell'istruzione italiana. Si estende fino agli anni Sessanta, e si manifesta attraverso un atteggiamento di rifiuto e di delega.

Rifiuto significa non solo che, in questo lungo periodo, i bambini con disabilità siano esclusi dai percorsi scolastici, ma anche che lo Stato reputi di non dover intervenire in campo educativo. In modo particolare non si ritiene fondamentale nemmeno un possibile intervento con istituzioni speciali.

Ad occuparsene, cercando di colmare il vuoto lasciato dallo Stato, saranno i grandi Comuni e le istituzioni caritative laiche e religiose.¹

Nell'antichità le persone che presentavano delle “diversità”, deformi, folli, mutilati, ciechi, sordi, erano paragonati a mostri. La disabilità era considerata l'esito di una punizione divina per colpe degli antenati o presagio di catastrofi. Questa spiegazione non è una peculiarità solo delle civiltà preistoriche. È risaputo che, nei tempi, prevale il bisogno di sopravvivenza e quindi i bambini, le donne e i disabili, non godevano di grande considerazione, in particolare alla categoria dei disabili veniva negata l'identità umana, con l'esclusione dalla vita sociale.

Il “diverso”, in tutte le società antiche e moderne, è sempre stato visto e considerato qualcosa di riconducibile alla magia, alla mitologia, alla religione e persino alla stessa ragione, e che quindi uscisse dal normale, andando a creare situazioni ostili, difficilmente accettabili, comprensibili e di pericolo. Certe categorie di disabili venivano collocate in una dimensione magico-religiosa: considerati dotati di poteri divini e pertanto fuori dalla dimensione umana, come ad esempio gli oracoli, la cui profezia è considerata sacra o agli sciamani o alla chiaroveggenza; si pensava che ai ciechi fosse stata negata la vista per renderli capaci di vedere con gli occhi dello spirito.

¹ Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011, pp. 69-70.

Nell'antica Grecia, a Sparta, i bambini alla nascita venivano esaminati da un collegio di saggi ed era il collegio a stabilire se il nato godeva di buona salute oppure no, quindi non era una questione gestita dai genitori, ma dalla collettività, un affare pubblico e in caso di malformazioni venivano lanciati dal monte del Taigeto, o morivano per cause naturali.

Anche nell'antica Roma l'approccio non era molto diverso, i disabili, i "diversi" erano considerati un peso per la società in quanto non potevano essere arruolati in guerra come soldati e ne veniva considerata l'incapacità difensiva.

Nel caso in cui la disabilità non fosse manifestata dalla nascita, come ad esempio la sordità, una sorta di una disabilità "nascosta", le opzioni erano due: la reclusione tra le mura domestiche o la mendicanza.

Gli atteggiamenti violenti e discriminatori nei confronti dei più deboli "potrebbero essere giustificati", da un certo punto di vista, in quanto parliamo di un'epoca remota, in cui il bisogno primario era la sopravvivenza ed esisteva ignoranza e paura per la diversità.

Se nel mondo antico la sorte dei disabili era affidata alle divinità, con l'avvento del Cristianesimo, e durante il Medioevo, pare verificarsi un cambio di mentalità: si pensava che la disabilità e la malattia fossero mandate da Dio come "prova" di fede, e colui che dimostrava nei loro confronti pietà e misericordia si guadagnava la salvezza. Quindi, l'approccio alla malattia era caratterizzato da pietà e protezione, e il "diverso" venne tollerato, ma doveva vivere ai margini della società. È quest'ultima che mostra pietà tanto da istituire comunità, ricoveri o istituti di assistenza religiosa o laica, ma non comprende l'importanza dell'infanzia e del far crescere i bambini in un ambiente stimolante e ricco per un loro sviluppo cognitivo, emotivo e sociale.²

È chiaro che non possiamo parlare di integrazione sociale come ne parliamo oggi. I disabili continuano a vivere ai margini. Il comportamento verso i disabili era dunque duplice: era un obbligo religioso, morale e sociale prendersene cura, ma dall'altro lato c'era disprezzo e mancanza di dignità e riconoscimento sociale.³

Inoltre, durante il Medioevo, si succedono epidemie, guerre che rendono la società meno disponibile alla compassione e alla carità: i disabili vengono classificati nella fascia di popolazione inutile e ineducabile; ritenuti pericolosi e quindi da rinchiudere per la sicurezza sociale.⁴

² L. TRISCIUZZI, *L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900*, in B. VERTECCHI, *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, pp. 308-309.

³ M. SCHIANCHI, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*, Carocci editore, Roma, 2012, p. 96.

⁴ M. PAVONE, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010, pp. 24-25.

Unica voce che si discosta e volge uno sguardo educativo nei confronti dei disabili, è il teologo, filosofo, e padre della pedagogia moderna Jan Amos Komensky (Comenio, 1592-1670). Egli sosteneva che solo attraverso l'educazione, qualunque uomo può mostrare le sue potenzialità e vivere una vita armoniosa.

Poiché per l'epoca furono ritenute idee innovative, lo stato di marginalità dell'infanzia e della popolazione disabile rimase inalterata fino al Settecento quando si ebbero i segni di un rinnovamento.

I primi episodi di istruzione rivolta ai portatori di disabilità risalgono al XVI secolo con l'intervento nei confronti dei sordomuti. Ci furono alcuni tentativi, per citarne alcuni, da parte del medico e matematico Girolamo Cardano, il quale attraverso alcune intuizioni, sostituisce la scrittura alla parola e i sordomuti possono capire e comprendere leggendo, e parlare scrivendo.

Il primo che si cimenta nell'impresa educativa è il benedettino Pedro Ponce, il cui metodo si basa sulla sostituzione dello stimolo uditivo con quello visivo. Invece per lo studio sull'istruzione dei ciechi occorrerà attendere la seconda metà del Settecento.

Nello stesso periodo assistiamo ad una svolta: lo Stato interviene in quei settori che fino ad allora erano gestiti dalla Chiesa, come l'assistenza alla sanità e all'istruzione.

In Italia tra il 1765 e il 1805 sorgono, nelle principali città come Parma, Bologna, Firenze e Roma, grandi ospedali per i malati. Studiosi e medici iniziano a classificare ed etichettare le diverse disabilità; la medicina inizia a studiarle, ritenendo comunque i soggetti malati pericolosi dal punto di vista sociale, quindi da emarginare e rinchiudere dentro appositi istituti di ricovero.⁵

L'istruzione era negata anche ai bambini sordi, definiti "creature irragionevoli", nonostante non avessero altre disabilità e le abitudini intellettive nella norma.

In conclusione, per secoli, domina l'esclusione dai percorsi d'istruzione per una vasta fascia della popolazione, considerata ingiustamente e inadeguatamente ineducabile, ed in questa fascia vi rientravano condizioni di diversità sociale, economica, genere e condizione familiare (ad esempio l'essere orfano o abbandonato).

Tuttavia non possiamo dimenticare quello che è accaduto nell'età contemporanea, ovvero l'eliminazione di massa dei disabili, durante la Seconda Guerra Mondiale.

⁵ M. PAVONE, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010, p. 28.

Fra il 1941 e il 1945 si registra una delle pagine più drammatiche della storia: l'eliminazione di disabili e non solo: ebrei, omosessuali, zingari ecc. Hitler aveva dichiarato esplicitamente di volerli eliminare per poter ricostruire una “nazione pura” con solo la razza ariana, e dare “una morte pietosa” alle “persone incurabili”.⁶

Così in Germania e nelle sue nazioni alleate, tra cui l'Italia, nascono campi di concentramento e altre strutture che sono destinate ad incarcerare ed eliminare disabili, ebrei, anziani e altri gruppi di indesiderati, considerati infetti: la parola d'ordine è eliminare.

Centinaia, migliaia di persone sono portate nei lager, costrette a viaggiare in condizioni disumane. All'arrivo nei campi di concentramento venivano selezionati: le categorie dei più deboli, come donne, bambine, anziani e disabili, venivano destinate direttamente alle camere a gas. Le altre erano destinate a lavori forzati e poi una volta ritenuti inabili, destinati anche loro alla stessa sorte. Solo la sconfitta nazista pose fine a questo incubo e al genocidio organizzato da un'ideologia simbolo di morte e distruzione che sterminò senza alcuna pietà 6 milioni di persone (in nome della svastica e del suo spietato Führer).⁷

Nel corso del Novecento il concetto di mostro non cessa di esistere, ma termina di essere qualcosa che sta fuori per trasformarsi in qualcosa che sta dentro all'umanità e alla collettività. Pur continuando a suscitare paure, si hanno maggiori studi, nascono culture dotte e popolari, si producono stigmatizzazioni e comportamenti sociali con comunque l'idea che questi esseri facciano parte del genere umano.

La diffusione della disabilità di massa, con infortuni sul lavoro e le due Guerre Mondiali, che ha caratterizzato il periodo da metà dell'Ottocento a tutto il Novecento, ha modificato completamente e radicalmente lo scenario della disabilità e la sua percezione.

Lo sviluppo del Welfare State chiarisce i doveri dello Stato nei confronti dei cittadini con disabilità.

Con questi grandi cambiamenti si avrà una differente concezione della mostruosità, con i nuovi studi e nuovi saperi si avrà uno spostamento della percezione della persona disabile: da “mostro esterno” a “mostro interno”. Da qui la svolta, il cambio di rotta nella concezione della mostruosità che inizia ad avere il nuovo nome di “disabilità”, in ragione dei sistemi sociali, delle riflessioni, dei diritti delle persone che ne sono portatrici.⁸

⁶ M. PAVONE, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010, pp. 22-23.

⁷ L. CARACCILO, A. ROCCUCCI, *Storia contemporanea. Dal mondo europeo al mondo senza centro*, Mondadori Education, Milano, 2017, pp. 499-501.

⁸ M. SCHIANCHI, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dei alla crisi del welfare*, Carocci editore, Roma, 2012, pp. 89-90.

1.2 Il periodo dell'istruzione separata: le scuole speciali e le classi differenziali

Fino alla fine degli anni Sessanta, l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità ha seguito un modello prettamente medico. Le normative e le circolari ministeriali dell'epoca, pur focalizzandosi sulle necessità di questi studenti, ne escludevano l'accesso alle scuole comuni. Prevaleva infatti l'idea che l'apprendimento fosse più efficace se l'allievo veniva inserito in classi speciali, insieme a coetanei con fragilità analoghe. A riguardo non possiamo non citare l'articolo 3, legge 18 marzo 1968, n. 444 :

Per i bambini dei tre anni ai sei anni affetti da disturbi dell'intelligenza o del carattere o del comportamento o portatori di menomazioni fisiche o sensoriali, lo Stato istituisce sezioni speciali presso le scuole materne statali e, per i casi più gravi scuole materne speciali.⁹

Quindi i bambini portatori di deficit in base alla gravità venivano avviati alla scuola speciale o alle classi differenziali.¹⁰

Ma torniamo un attimo indietro nel tempo, tra l'Ottocento e il Novecento, dove in tutta Europa inizia a rendersi vivo l'interesse educativo per l'infanzia, ed in particolar modo comincia ad esserci un grande interesse per lo studio nei confronti dei minori con disabilità.

Per prima cosa è bene sottolineare l'inizio dell'obbligo scolastico in Italia nel 1877 con la “legge Coppino” inerente l'istruzione elementare obbligatoria. In un secondo momento ci si rese conto che la scolarizzazione riguardava una grande massa di studenti, ove però sono presenti tutti quegli allievi che a causa di un deficit o disabilità non riescono ad apprendere, e allora si comincia a pensare ad altre soluzioni.

È fondamentale ricordare come agli inizi del nuovo secolo vi sia una maggior conoscenza delle patologie grazie al progresso medico scientifico e grazie anche all'affermarsi delle discipline come la psicologia sperimentale, la psicoanalisi, la sociologia, la pedagogia scientifica, che va di pari passo con una più ampia conoscenza dell'età evolutiva.

In questo periodo nasce la psichiatria infantile grazie a Sante De Sanctis, Giuseppe Montesano e Maria Montessori, tre esperti che formano idealmente un'equipe, infatti pur non

⁹ L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore, Roma, 2017, p. 30

¹⁰ L. COTTINI, *op. cit.*, p. 30.

lavorando insieme, si dedicano ad aspetti differenti, ma complementari dello sviluppo psichico e dell'educazione infantile di bambini affetti da ritardo mentale.

Nel 1899 il medico Sante De Santis dà inizio a Roma il primo asilo-scuola per i bambini con ritardo mentale lieve e in condizioni povere. A questi bambini veniva offerta assistenza per favorire gli apprendimenti e la pianificazione di progetti per un recupero sociale con l'obiettivo di poterli inserire nella scuola normale. Per il medico De Santis è importante nella stesura del progetto: la stretta collaborazione tra le diverse figure professionali, l'accoglienza e l'organizzazione degli spazi nella scuola. Mentre a livello metodologico riconosce una grande importanza all'educazione sul piano fisico e motorio, al linguaggio, al canto e alla stimolazione sensoriale.

Invece allo psichiatra Giuseppe Ferruccio Montesano va il merito di aver dato importanza alla formazione e al continuo aggiornamento degli insegnanti, per conoscere metodi e strumenti per poter operare con bambini in difficoltà. A Roma nel 1900 in collaborazione con Maria Montessori fonda la prima scuola magistrale ortofrenica¹¹ dove è presente una sezione sperimentale con bambini con disturbi mentali. L'istituto si occupa della rieducazione dei bambini frenastenici e della formazione del personale. Lo psichiatra Montesano mostra interesse nei confronti di bambini che hanno difficoltà di apprendimento e di comportamento e per questi motivi respinti dalla scuola. Per sua iniziativa nascono a Roma le "classi differenziali".

Fra le prime donne ad esercitare l'attività di medico c'è Maria Montessori, della quale parlerò in modo più approfondito successivamente, perchè in Italia rappresenta un punto di svolta nell'approccio alla disabilità. La Montessori, grazie ai numerosi viaggi all'estero, include nei suoi studi, medici ed educatori francesi come Itard e Seguin. Così comincia ad occuparsi di bambini con disabilità e nel 1897 esercita nella clinica psichiatrica dell'università

¹¹ La scuola magistrale ortofrenica si dedica alla formazione degli insegnanti che lavorano con bambini con ritardo mentale.

L'istituzione si occupa sia della rieducazione dei bambini con ritardo mentale, per i quali si può prevedere il reinserimento nella scuola comune, sia della formazione del personale specializzato, offrendo ai futuri insegnanti l'opportunità di svolgere attività di "tirocinio diretto osservativo" come supporto alla loro preparazione teorica.

Nel 1975, il Ministero della Pubblica Istruzione autorizza le scuole magistrali ortofreniche a continuare la formazione degli insegnanti. I programmi del 1977 introdussero un corso biennale destinato ai docenti di vari ordini scolastici per supportare tutti gli alunni, in particolare quelli con difficoltà fisiopsichico-sensoriali e disturbi affettivo-comportamentali, ormai inseriti nelle scuole comuni. Questo fu un periodo florido, sostenuto dall'Associazione Insegnanti Ortofrenici (ASSIO).

Tuttavia, nel 1993, le scuole magistrali ortofreniche furono abolite, portando alla dispersione della professionalità di molti docenti e alla cessazione delle attività di sperimentazione, ricerca e pubblicazione delle riviste specialistiche gestite da queste scuole. (L. TRISCIUZZI, *op. cit.*, pp. 313-314.)

di Roma. Montessori ricerca le cause della anormalità psichica e mette a punto sistemi e metodi per l'assistenza e poi successivamente per il recupero alla vita normale.

In uno dei suoi convegni esprime la necessità della collaborazione che deve avvenire tra medico e insegnante nell'educazione dei bambini con ritardo mentale.

Per la Montessori è fondamentale la cura dell'ambiente educativo, il luogo dove il bambino ha la possibilità di poter esprimere liberamente le proprie inclinazioni e gli interessi attraverso materiale appositamente strutturato. Per Maria Montessori, come per Montesano, è indispensabile la continua formazione degli insegnanti: solo attraverso studi scientifici l'insegnante può arrivare a comprendere la vita interiore del bambino ed adeguare così i ritmi evolutivi in modo da utilizzare metodi e materiale: la cosiddetta individualizzazione dell'azione educativa.¹²

Per lungo tempo medici ed educatori ritengono che i bambini disabili abbiano bisogno di interventi speciali, espressamente studiati per loro, da svolgere in strutture specifiche, separate da quelle ordinarie.¹³

Il dominio della medicina, rispetto all'azione pedagogica e didattica, così come l'apertura delle istituzioni speciali, si protrae ben oltre la metà del Novecento, raggiungendo la massima diffusione tra gli anni Sessanta e Settanta. In questo periodo si ha come “un doppio sistema scolastico-educativo”: normale per gli alunni ritenuti normodotati e speciale per i disabili.

A causa dell'assenza dello Stato, nel settore dell'educazione dell'infanzia e dei disabili, saranno i Comuni o i privati a finanziare l'apertura delle prime classi differenziali (per alunni con lievi anomalie psichiche e sensoriali) e delle scuole speciali (per alunni più gravi).¹⁴

La prima legge, in Italia, che stabilisce un nesso tra l'obbligo scolastico e la disabilità che segna l'intervento diretto e indiretto dello Stato, è la riforma Gentile del 1923. Tuttavia l'educazione dei disabili rimane isolata negli istituti, fino a quando un Regolamento del 5 dicembre 1928, n. 577, definisce l'obbligo scolastico estendendolo ai bambini ciechi e sordomuti:

L'obbligo scolastico è esteso ai ciechi e ai sordomuti che non presentino altra anormalità che ne impedisca loro l'ottemperanza nelle scuole ad essi riservate. Per i sordomuti è esteso fino al 16° anno di età.¹⁵

¹² M. PAVONE, *op. cit.*, pp. 34-37.

¹³ M. GELATI, *Pedagogia speciale e integrazione*, Carocci, Roma, 2004, p. 30.

¹⁴ M. PAVONE, *op. cit.*, pp. 37-38.

¹⁵ L. TRISCIUZZI, *L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900*, in B. VERTECCHI, *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 313.

Inizia a diffondersi l'idea che i ciechi e i sordi sono persone educabili, che hanno il diritto e il dovere di poter accedere all'educazione. Mentre per coloro che appartengono a categorie di minori con problemi intellettivi e psichici sono previste le classi differenziali o gli istituti, come sottolinea il Regolamento Generale del 26 aprile 1928, n. 1297:

Quando gli atti di permanente indisciplina siano tali da lasciare il dubbio che possano derivare da anormalità psichiche, il maestro può, su parere conforme dell'ufficiale sanitario, proporre l'allontanamento definitivo dell'alunno al direttore didattico governativo o comunale, il quale curerà l'assegnazione dello scolaro alle classi differenziali che siano istituite nel Comune.¹⁶

Nel caso in cui l'inserimento in una classe differenziale non porti a risultati positivi, il maestro può richiederne, dopo una visita dell'ufficiale sanitario, l'allontanamento.¹⁷

Verso la fine degli anni Cinquanta ci sarà un consolidamento delle classi differenziali e delle scuole speciali a discapito degli istituti, che comunque sopravvivono.

Anche l'intervento dello Stato sarà sempre più diretto, sia in termini economici, sia nella formazione di insegnanti specializzati. L'intento dello Stato è accentrare il potere a sé, sottraendolo al controllo dei privati, un settore che aveva sempre più rilevanza nel paese. Inoltre la gestione statale permette anche la diffusione capillare di classi differenziali e scuole speciali, portando una novità e un miglioramento nella qualità della vita dei disabili e delle loro famiglie. Infatti gli istituti sono presenti solo nelle grandi città e ciò comporta lo sradicamento dalla famiglia e dall'ambiente quotidiano, mentre le classi differenziali e le scuole speciali presenti nei territori comunali possono essere frequentate giornalmente senza creare disagi ai bambini e alle famiglie.

Quindi possiamo affermare che a partire dagli anni Cinquanta c'è un passaggio da assistenza ad intervento mirato sui bisogni medici ed educativi dei bambini. Questo passaggio è stato reso possibile sia dal progresso delle ricerche, sempre più approfondite nel campo delle scienze umane, mediche e tecnologiche all'interno della società industriale, sia dal diffondersi di ideali democratici, come i diritti di uguaglianza estesi a tutti i cittadini, anche ai soggetti disabili, precedentemente emarginati nella società. Questo porterà ad un aumento di richiesta di scolarizzazione facendo emergere difficoltà nell'inserimento scolastico: alfabetizzazione, problemi di apprendimento e comportamento. Sarà quindi richiesto il

¹⁶ L. TRISCIUZZI, *op.cit.*, p. 314.

¹⁷ L. TRISCIUZZI, *op.cit.*, p. 314.

contributo di medici, psicologi, pedagogisti ed insegnanti al fine di progettare interventi più adeguati per i bambini in difficoltà.¹⁸

Con il loro intervento le scuole speciali e le classi differenziali subiranno un forte incremento. I dati Istat indicano che dai primi anni Sessanta l'incremento delle istituzioni speciali è notevole e costante, raggiungendo il punto più alto nell'anno scolastico 1973-1974, comunque dopo l'entrata in vigore della legge sull'inserimento-apertura dei minori disabili nella scuola comune del 1971. Un cambiamento si coglie solo a partire dal 1974-1975.¹⁹

In quegli anni l'autorità scolastica ha emesso istruzioni specifiche per diverse tipologie di disabilità, stabilendo le modalità organizzative e operative delle sezioni, classi ed istituti speciali e differenziati. Si privilegia l'approccio di tutela sociale e controllo nei confronti dei bambini disabili, favorendo la segregazione in istituzioni separate.

Le istituzioni speciali, separando i ragazzi “anormali” dai cosiddetti “normali” consentivano alla scuola di operare su categorie omogenee di scolari con interventi uniformi e ordinamenti rigidamente prefissati.²⁰

Alla crescita di richiesta d'istruzione non vi è però un'appropriata risposta, a causa della scarsa qualità delle strutture, della carente preparazione dei docenti e dell'inadeguatezza dei materiali. Inoltre in questi anni viene ripreso un concetto di uguaglianza, già presente nell'articolo 3 della Costituzione del 1948, la quale afferma che²¹

Tutti hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.²²

A ciò si aggiunge ciò che afferma l'articolo 38: i cittadini inabili hanno diritto dell'avviamento professionale e dell'assistenza sociale.

A fine anni Sessanta la scuola viene criticata, in quanto si ritiene che faccia selezione naturale classificando gli studenti ed isolandoli in strutture separate, ritenendo i disabili: alunni “irrecuperabili”. Grazie però ai contributi della neuropsichiatria infantile e della pedagogia speciale quest'ultima divisione viene messa in discussione.

¹⁸ M. PAVONE, *op. cit.*, p. 40.

¹⁹ Associazione Treille, Caritas italiana, Fondazione Agnelli, *op.cit.*, p. 72.

²⁰ M. PAVONE, *op. cit.*, pp. 40-41.

²¹ Ivi, p. 41.

²² Costituzione della Repubblica Italiana.

Iniziano ad affiorare le prime teorie scientifiche ed educative che dimostrano che solo le esperienze educative vissute insieme ai compagni “normodotati”, possono favorire una crescita delle capacità anche nei bambini con disabilità.

Le associazioni di tutela dei disabili nate in quegli anni spingono con insistenza ad incrementare pressioni sociali per l'accoglienza dei disabili nella scuola comune.

E queste associazioni sono:

- ENS (Ente Nazionale sordomuti)
- UIC (Unione italiana Ciechi)
- ANMIC (Associazione Nazionale Mutilati e invalidi civili)
- AIAS (Associazione Italiana assistenza Spastici)
- ANMIC (Associazione Nazionale famiglie fanciulli subnormali).

Una tappa storica fondamentale è rappresentata dall'articolo 28 della legge n. 118 del 30 gennaio 1971, la prima norma a garantire ufficialmente il diritto dei soggetti con disabilità alla frequenza della scuola pubblica:

L'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della Scuola Pubblica, salvo i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.²³

Questa legge vuole favorire l'inserimento degli alunni con disabilità nelle classi comuni. A loro doveva essere assicurato il trasporto, l'accesso agli edifici scolastici mediante il superamento delle barriere architettoniche e l'assistenza durante gli orari scolastici degli alunni più gravi.

Sono esclusi momentaneamente i disabili sensoriali, ai quali verranno aperte le porte della scuola pubblica con la Legge 11 maggio 1976, n. 360 e la Legge 4 agosto 1977, n. 517 rispettivamente riguardanti i ciechi ed i sordi.²⁴

²³ M. PAVONE, *op. cit.*, p. 41

²⁴ M. PAVONE, *op. cit.*, pp. 41-42.

1.3 Maria Montessori: formazione e studi pedagogici

Ritengo opportuno, in questo punto del capitolo, un approfondimento sulla vita e sull'approccio pedagogico di Maria Montessori.

Maria Montessori nacque il 31 agosto 1870 a Chiaravalle, un paesino in provincia di Ancona. In quegli anni inizia, politicamente e socialmente, un tempo nuovo per l'Italia che diventerà una nazione unita dopo le battaglie del Risorgimento.

Il padre di Maria, Alessandro Montessori, apparteneva a una nobile famiglia bolognese: da giovane aveva lavorato come impiegato nel dipartimento delle Finanze papali, poi nelle fabbriche del sale di Comacchio e Cervia e successivamente era stato nominato ispettore dell'industria del sale del tabacco a Bologna e Faenza.

Nel 1865 venne inviato a Chiaravalle, un paese dove era fondamentale l'agricoltura ed, oltre al grano e alla vite, veniva coltivato il tabacco. È qui a Chiaravalle che Alessandro Montessori conobbe Renilde Stoppani appartenente a una famiglia di proprietari terrieri, si sposarono nel 1866 e dopo quattro anni nacque Maria.

Renilde era una donna intelligente, che non aveva potuto frequentare l'università, perché in quel tempo le donne non erano ammesse, ma aveva studiato da sola leggendo moltissimo. Era una devota cattolica e come il marito aveva ideali liberali e un sentimento patriottico.

Non sappiamo molto dell'infanzia di Maria Montessori ma, in un articolo, Mario, il figlio di Maria, racconta che la madre da piccola non mostrava molto interesse per la scuola e aveva qualche difficoltà a ricordare le lezioni, poi improvvisamente a 10 anni cambiò.

Ebbe un grande interesse per le materie scientifiche, il padre aveva studiato matematica. I genitori avevano molte aspettative nei confronti della figlia, la madre riteneva che Maria avesse una grande missione: in quei tempi per le donne si iniziavano ad aprire degli spiragli, nuove prospettive di partecipazione alla vita sociale. Il padre, invece, auspicava per la figlia la carriera di insegnante, ritenendo che tale professione fosse la sola compatibile con la vita coniugale e la maternità.

Contro le previsioni del padre, Maria, a 12 anni, esprime il desiderio di diventare ingegnere; così decise di frequentare una scuola tecnica, esperienza che si rivelò dura, in quanto a frequentarla erano solo lei e un'altra ragazza e non erano viste di buon occhio e accettate dai maschi.

Al momento di iscriversi alla facoltà di ingegneria successe qualcosa che le fece cambiare idea: Maria volle iscriversi alla facoltà di medicina.

Il padre e non solo cercarono di dissuaderla, ma lei ostinata, e con l'appoggio della madre diventò una studentessa della facoltà di medicina.

Anche qui trovò la diffidenza dei colleghi maschi, ma con forza di volontà e caparbietà riuscì a superare anche questo, trovando lungo il suo percorso docenti favorevoli all'inserimento delle donne in campo sociale e sanitario.

I successi durante gli anni universitari non mancarono e quando, nel 1894, Maria vinse una borsa di studio che le consentì di rendersi economicamente indipendente dalla famiglia e, come era uso dall'università, dovette tenere una conferenza davanti a tutti gli studenti. Il successo fu tale che tutti i colleghi andarono a congratularsi con lei e il padre, da lì, lasciò cadere ogni risentimento e seguì con attenzione la carriera della figlia.²⁵

Alcuni mesi prima della laurea, Maria Montessori entrò a far parte dell'associazione promossa da Rosa Mary Amadori responsabile della rivista *Vita femminile*. Maria fu scelta per rappresentare l'Italia al congresso femminista tenutosi a Berlino. I temi affrontati furono: riforme sociali, uguali condizioni di studio e di lavoro per uomini e donne, educazione e pace. Maria affrontò il problema delle donne lavoratrici che lavoravano nelle fabbriche e in campagna anche per 18 ore consecutive, pagate la metà degli uomini. A riguardo chiese di approvare una mozione nella quale si chiedevano uguali condizioni di lavoro per uomini e donne.

Si impegnò anche per il diritto al voto delle donne, firmando la petizione di un'attivista sostenitrice delle battaglie per l'emancipazione femminile, Anna Maria Mozzoni. La petizione discussa in Parlamento nel 1907 fu respinta e le donne dovettero aspettare fino al 1946 per poter votare. Agli uomini questo diritto fu dato nel 1912. In precedenza potevano votare solo i maschi maggiorenni alfabetizzati, che versavano determinate tasse annue.

Tornata dal congresso femminista a Berlino, Maria Montessori si guadagnò presto la fama di ottimo pediatra presso l'ospedale San Giovanni, dove cominciò a lavorare come assistente volontaria. Operò presso la clinica psichiatrica dell'università di Roma, in cui lavoravano anche lo psichiatra Sante De Sanctis e il medico Giuseppe Ferruccio Montesano, l'uomo del quale Maria si innamorò e da cui ebbe un figlio, Mario, mai riconosciuto dal padre.

²⁵ P. GIOVETTI, *Maria Montessori*, Edizioni Mediterranee, Roma, 2021, pp. 13-18.

Maria, presso la Clinica, aveva il compito di visitare gli istituti per deficienti e scegliere i soggetti adatti al trattamento in clinica.

Una sua studentessa ci racconta come avvenne l'incontro

Un giorno Maria venne portata in una stanza dove stava un gruppetto di bambini deficienti. Erano affidati alle cure di una donna che senz'altro li presentò come ghiotti e sudici. Maria chiese spiegazioni e la dottoressa le spiegò che finito di mangiare i bambini si gettavano per terra, raccogliendo le briciole di pane e le mangiavano. Maria si guardò intorno in quella stanza non c'era nulla, assolutamente nulla, che i bambini potessero prendere in mano. Quelle briciole di pane davano l'unica occasione di servirsi della mano e del pollice. E Maria capì, in un lampo di intuizione, che i piccoli avevano bisogno di fare, di stabilire un contatto col mondo. Erano imprigionati e dovevano invece essere liberi; erano isolati ma cercavano disperatamente di sviluppare il corpo, la mente, la personalità. Vide che nei loro occhi c'era la fiammella di intelligenza che c'è in tutti gli uomini, e decise di alimentarla.²⁶

Fu qui che venne in contatto con i bambini ritenuti non adatti a frequentare la scuola normale, definiti idioti o anche frenastenici, e fu proprio questo incontro con questi bambini che orientò tutta la sua vita e la sua ricerca.

Iniziando ad osservarli e a lavorare con loro, Maria comprese che il loro problema non era tanto medico, ma quanto pedagogico; così si documentò gli studi fatti fino a quel periodo per il recupero e l'educazione dei bambini con quel tipo di difficoltà.²⁷

Ci sarà però un momento in cui Maria decise di rinunciare alla medicina per dedicarsi totalmente alla pedagogia, dove iniziò a trovare l'occasione per mettere in pratica le proprie idee e sperimentare con i bambini normali i metodi educativi che avevano avuto successo con i bambini con disabilità.

E questa occasione arrivò alla fine del 1906.

Il contesto storico vede diventare, all'inizio del Novecento, Roma capitale d'Italia e conoscere un periodo di ampliamento dovuto all'industrializzazione e urbanizzazione. Da qui la necessità di costruire case popolari pulite e decorose, adatte a migliorare le condizioni di vita della classe operaia alle quali erano destinate.

Non trascurabile fu il problema dei bambini piccoli, ancora non in età per frequentare la scuola elementare, restando abbandonati quando i genitori erano al lavoro e i fratelli erano a scuola.

²⁶ P. GIOVETTI, *op. cit.*, p. 19.

²⁷ P. GIOVETTI, *op. cit.*, pp. 19-21.

Il progetto dell'ingegner Talamo fu quello di creare una scuola per bambini piccoli e vista la notorietà nel campo educativo di Maria Montessori si pensò proprio a lei. Le strutture create presero il nome di “Case dei bambini”.

Maria Montessori, sfruttando tutte le sue conoscenze, riuscì a procurarsi piccole seggiole e tavolini a misura di bambino, piante e piccoli animali (come per esempio pesci rossi e uccelli) di cui i bambini potevano prendersi cura.

Fu poi costruito il materiale didattico, già utilizzato in precedenza dalla Montessori con i bambini disabili: le torri, gli incastri, le figure geometriche, i fili di tanti colori, le campane per l'educazione dell'orecchio, i cartoncini con lettere per imparare a scrivere.

Ai bambini si insegnavano le basi delle autonomie personali e domestiche, come vestirsi, svestirsi e lavarsi da soli, o apparecchiare e sparecchiare la tavola. Inoltre venivano lasciati liberi nella scelta del materiale con cui lavorare.

Un vero e proprio laboratorio nella quale Maria Montessori ricopriva il ruolo di osservatrice del processo di crescita e di autoeducazione. Dopo diversi anni Maria Montessori si rese conto di quello che ebbe tra le mani

Io cominciai la mia opera come un contadino che avesse a parte una buona semente di grano e al quale fosse stato offerto un campo di terra feconda per seminarvi liberamente. Ma non fu così: appena mossi le zolle di quella terra, io trovai oro invece che grano: le zolle nascondevano un prezioso tesoro. Io non ero il contadino che credevo di essere: avevo tra le mani, senza saperlo, una chiave capace di aprire tesori nascosti.²⁸

Grazie ai grandi successi ottenuti, le Case dei bambini generarono un grande interesse e si diffusero rapidamente: nel Lazio, in Lombardia, in Abruzzo, in Umbria e altre regioni.

Arrivarono visitatori da tutto il mondo per conoscere il metodo montessoriano.

Le Case dei bambini simboleggiano un progresso sociale: il progresso della donna e la protezione delle generazioni future, con lo scopo di creare una fratellanza universale dell'umanità, senza distinzione di razza, credenza, sesso, casta o colore.²⁹

Nel 1934, Maria Montessori insieme al figlio Mario, lasciarono l'Italia per contrasti con il regime fascista.

²⁸ P. GIOVETTI, *op. cit.*, p. 48.

²⁹ P. GIOVETTI, *op. cit.*, pp. 59-61.

Le scuole, durante il periodo del nazismo e fascismo erano state chiuse, in quanto la dottoressa fu considerata una nemica, perché sosteneva l'indipendenza dei bambini come diritto dell'infanzia.

Madre e figlio rimasero in India per tutta la durata del conflitto e rientrarono in Europa solo nell'estate del 1946.

Nei suoi quasi dieci anni di soggiorni in India, Maria operò moltissimo per il sistema scolastico indiano. Maria conobbe Gandhi e non si persero più di vista, provando una stima reciproca. Gandhi vide in Maria, e nel suo approccio, un modo per contrastare una guerra, sottolineando l'importanza di cominciare dai bambini.



Figura 1. Maria Montessori ad Adyar (India) con i bambini della scuola da lei creata. (P. GIOVETTI *op.cit.*, p. 90).

Se loro cresceranno nella loro naturale innocenza, non dovranno lottare, non dovranno ideare soluzioni sterili, ma procederemo di amore in amore di pace in pace, finché in tutto il mondo ci sarà pace e amore.³⁰

Maria Montessori ha scoperto da scienziata la verità dentro all'anima del bambino:

colui non fa politica non lotta per possedere cose materiali ma la sua lotta è tesa ad arrivare al possesso delle facoltà umane che spesso vengono ostacolate dagli adulti se le potenzialità del bambino fossero attentamente coltivate e sviluppate con l'avidità con cui la società umana cerca l'oro allora la società sarebbe molto diversa.³¹

Il progetto di Maria fu quello di educare i bambini, in modo che divenissero persone indipendenti, aperte al dialogo sensibili ai fragili e all'ambiente, e di conseguenza operatori di pace. Il bambino era considerato il cittadino dimenticato:

se si trascura l'uomo nella sua formazione nessun problema potrà mai essere risolto. Bisogna studiare l'uomo dal suo inizio, allora si può sperare in una formazione migliore.³²

³⁰ P. GIOVETTI, *op. cit.*, pp. 81-83.

³¹ Ivi, p. 121.

³² Ivi, p. 123.

1.3.1 Il bambino “diverso”: una sfida pedagogica

A Maria Montessori fu contestato, per diversi anni, l'aver trasferito il lavoro svolto con i bambini con disabilità sui bambini definiti normali. Maria, a differenza dei suoi colleghi, ebbe l'intuizione che l'educazione era prevalentemente di carattere pedagogico e non medico-pedagogico.

Infatti ebbe l'incarico da parte del Ministro dell'Istruzione dell'epoca di tenere alle maestre di Roma, per formarle, un corso sull'educazione dei bambini frenastenici, corso che poi si trasformò nella Scuola Magistrale Ortofrenica.

Maria si occupò di quei bambini ritenuti e considerati non recuperabili e, partecipando a diverse conferenze, seminari in varie città d'Italia promosse la loro educazione e diffuse gli esiti positivi sperimentati con passione e dedizione. Per anni si dedicò alla scolarizzazione di questi bambini, preparandoli a sostenere un esame finale a livello dei bambini “normali”. Questo esito la portò a riflettere su quanto tempo venga sprecato o su quante risorse vengono utilizzate per l'istruzione di questi bambini già dalla scuola dell'infanzia.

Agli inizi delle sue prime esperienze con i bambini frenastenici, Maria prese ispirazione da studi fatti da Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), medico francese, divenuto famoso per la rieducazione di un ragazzino di circa 11 anni trovato nelle montagne, Victor.

Molti furono i suggerimenti sui materiali da offrire, come ad esempio le forme geometriche da incastrare nelle loro cornici, le lettere mobili e l'esperienza con il tatto a partire da materiale naturale (ghiaie e castagne) per poi arrivare alle lettere mobili da incasellare.

Tra i più grandi ispiratori di Maria ci fu il medico francese, allievo di Itard, Edouard Séguin (1812-1880), luminare della psichiatria infantile.

Séguin elaborò un vero e proprio sistema educativo per i bambini disabili, il suo metodo si basava su: esercitare i sensi, il primo fra tutti il tatto, successivamente la vista e l'udito e infine il gusto e l'olfatto.

Da Séguin Maria comprese e acquisì l'importanza dell'analisi, la metodologia sistematica per stimolare la sensorialità considerata la chiave per ogni apprendimento.

Quindi fece costruire i materiali ideati sia da Itard e Séguin, li sperimentò con i bambini svantaggiati e successivamente li presentò nelle conferenze per tutta Italia, a sostegno di quei bambini tenuti fino ad allora nascosti e ignorati nei vari istituti.

Agli inizi del Novecento, finita la collaborazione con Montesano, seguirà le orme del medico francese Séguin, con un progetto nuovo: la realizzazione de “La Casa dei bambini” fondata sul fatto che sono i bambini ad essere protagonisti dell'apprendimento e non gli adulti, mantenendo comunque il ruolo indispensabile di guide e di organizzatori dell'ambiente.³³

Fin dai primi studi Maria cominciò a segnalare il tempo sprecato con i bambini nel periodo dall'infanzia. Sottolineando che se è “dannoso” per soggetti sani, è ancora più faticoso



Figura 2. Maria Montessori circondata dai bambini.
(P. GIOVETTI, *op. cit.*, pag. 96).

per quei bambini portatori di disabilità di natura sensoriale o motoria.

Per la Montessori parlare di recupero è già tardi, l'aiuto corretto deve iniziare dalla nascita o comunque il prima possibile, per osservare le potenzialità nascoste di ogni bambino.

In Italia, dopo la legge 180 che chiudeva i manicomi, si inizia a parlare di integrazione anche se nelle classi statali il bambino resta isolato dagli altri e dalla maestra di classe. Rimaneva solo con la sua maestra di sostegno per lo più inesperta.

L'effetto positivo si è invece riscontrato nelle “Case dei bambini”, dove iniziavano ad accogliere un numero sempre maggiore bambini con problemi di varia natura, all'insegna del diritto alla diversità.

Occorre che gli ambienti siano stimolanti, ricchi, ma anche semplici, perché i bambini siano attivi nelle scelte e nelle azioni; non deve mai essere il bambino a doversi adattare al contesto educativo, ma il contrario.

Maria Montessori ribadisce con fermezza che il bambino va rispettato come persona, bisogna guardarlo nel globale, non allo scolaro o peggio alla disabilità. Valorizzare ogni minima capacità, anziché sottolineare il fatto che “ancora non sa fare...”, i bambini devono provare anche se lo sforzo è grande. Il “fare da sé” è spinta vitale di crescita. Anche il bambino con disabilità ha bisogno di sentirsi capace e valorizzato. Sottolinea, inoltre, l'importanza dei rapporti sociali e del gioco, perché è attraverso il gioco che il bambino sviluppa la sua intelligenza e per questo ideò del materiale apposito (costruzioni, forme

³³ G. H. FRESCO, *Montessori: perché no?*, Edizioni Il leone verde, Torino, 2017, pp.116-123.

colorate, incastri, ect.). Infine sottolineava l'importanza e il beneficio che i bambini potevano ricavare dal lavoro di gruppo, molto adatto alla socializzazione.

Inoltre, per la Montessori, *il tempo è del bambino*. Ciò significa che l'adulto tende ad accelerare e talvolta anticipare le azioni infantili, infastidito dalla lentezza del bambino. Questo causa in esso disorientamento e sofferenza, per questo motivo sostiene che i tempi non sono uguali per tutti, altrimenti il bambino con disabilità risulterà sempre il più penalizzato, ognuno ha il proprio ritmo, il proprio tempo per arrivare alla conclusione di un'attività.³⁴

Queste idee le ritroveremo ampliate, discusse e perfezionate nel famoso libro di Maria Montessori *il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*.

Nel metodo di Maria Montessori non si trovano ispirazioni tratte solo da Itard e Séguin, non furono le sole guide, furono per lei spunto di riflessione anche osservazione riguardo al tema dell'educazione, prese da personaggi come Jean-Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi e Friedrich Froebel.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) scrittore svizzero, figura centrale dell'illuminismo, esercitò una grande influenza sulla storia del pensiero moderno e dell'evoluzione delle idee. Il suo contributo all'educazione è costituito da uno dei suoi libri più famosi *Émile*.

Egli sostiene che l'educazione deve essere concreta prima che astratta: propone di abolire l'ambiente artificiale delle classi e di mettere il bambino in contatto diretto con il mondo; educando in questo modo il corpo e i sensi. Inoltre sottolinea che per acquisire l'autonomia il bambino deve essere libero.

Altra figura che influenzò particolarmente Maria fu il pedagogista svizzero Johann Pestalozzi (1746-1827). Cominciò la sua attività prendendosi cura dei bambini poveri e abbandonati nelle campagne, dei quali nessuno si occupava. Successivamente fu direttore di una scuola per orfani. Pestalozzi convinto dell'importanza dell'educazione dei sensi introdusse, nell'insegnamento, molte attività fisiche e passeggiate in campagna, privilegiando l'esperienza rispetto alla teoria, dando importanza sempre prima dal concreto all'astratto.

Allievo di Pestalozzi fu Friedrich Fröebel (1782-1852), pedagogista tedesco che ideò i *Kindergarten*. Fu Infatti il primo a capire l'importanza di riunire bambini piccoli in istituti dove potessero giocare liberamente. A quel tempo, non era facile capire l'importanza di riunire i bambini piccoli in una comunità dove potessero apprendere, giocare e socializzare con i coetanei.

³⁴ G. H. FRESCO, *Op. cit.*, pp. 269-279.

Fröebel fu il primo ad intuire l'importanza di determinati tipi di giocattoli capaci di suscitare l'interesse dei bambini e di stimolare i sensi e la mente.

Sia per Montessori, Pestalozzi, Fröebel evidenziano l'importanza di disporre un personale insegnante istruito e ben preparato, capace di capire il bambino e di aiutarlo nell'apprendimento.³⁵

1.4 Le prime esperienze di inserimento

Integrazione “selvaggia”, così viene denominato il primo periodo di inserimento di alunni con disabilità all'interno delle classi comuni.

Il sistema scolastico non è opportunamente preparato ed attrezzato per accogliere gli alunni con disabilità, generando preoccupazione e critica. Inizialmente vengono scarsamente realizzati interventi che facilitino l'inserimento, pensando che sia sufficiente inserire l'alunno disabile in classe per far sì che egli ne tragga beneficio. Mancavano, purtroppo, strategie metodologiche capaci di agevolare una vera integrazione. Era perciò necessario strutturare e favorire la socializzazione tra coetanei, educando al rispetto e all'accettazione della diversità come espressione di pari dignità.

Il Ministero dell'Istruzione, tramite la senatrice Falcucci, insedia una commissione di tecnici esperti, i quali rilevano ed affermano che l'inserimento degli alunni disabili nella scuola comune è attuabile solo se sono previsti cambiamenti nella struttura e nei metodi didattici.

Questo intervento, viene ricordato come “Circolare Falcucci” (1975) e sottolinea l'importanza di garantire, da parte delle scuole: spazi adeguati, classi con un massimo di 20 bambini (dove è previsto un alunno disabile) e la presenza di un equipe per l'assistenza medico-psico-socio-pedagogica.

Ma è solo la Legge del 4 agosto 1977, n. 517, due anni dopo la “Circolare Falcucci”, sicuramente una delle più innovative sul piano nazionale ed internazionale, che mette in atto norme per aiutare a gestire la complessità della disabilità nella scolarizzazione.

Quest'ultima assicura, a livello normativo, la formazione del personale e l'esigenza di collaborazione tra scuola, sanità ed enti territoriali. Essa prevede:

³⁵ P. GIOVETTI, *op. cit.*, pp. 23-27.

l'introduzione dell'insegnante specializzato nella scuola comune, la riduzione del numero di alunni nelle classi che ospitano alunni disabili, l'integrazione specialistica del servizio sanitario, la coordinazione degli interventi pluristituzionali e pluri professionali.³⁶

In questo stesso periodo storico maturano profondi cambiamenti istituzionali sul versante del decentramento scolastico, ovvero lo spostamento del potere decisionale dal ministero agli istituti scolastici.

Quindi dalla seconda metà degli anni Settanta fino alla fine degli anni Ottanta si pongono significative premesse e condizioni per trasformare la scelta per l'inserimento in un processo di integrazione-inclusione.³⁷

1.5 Conclusioni: verso un'unica scuola

Nelle pagine precedenti ho cercato di esporre in sintesi come la nostra società sia testimone di un cambiamento radicale, grazie al quale le persone con disabilità vedono affermarsi i propri diritti in particolar modo nell'ambito educativo.

Ma la storia ci racconta che non è sempre stato così.

La visione inclusiva che oggi guida le azioni educative le potremmo scandire e sintetizzare in fasi che possono aiutarci a ripercorrere questo lungo e faticoso percorso:

- la fase dell'esclusione
- la fase della medicalizzazione
- la fase dell'inserimento
- la fase dell'integrazione
- la fase dell'inclusione.

Nell'antichità regnava il culto del bello e della virtù fisica, intesa come forza ed abilità. Il disabile non racchiudeva in sé nessuno di questi aspetti. Il disabile era considerato inutile per la società e non aveva nessuna di queste caratteristiche.

Durante il Medioevo si succedono guerre ed epidemie che rendono la società meno disponibile ad aiutare l'altro, anche se si intravede uno spiraglio con il diffondersi sempre più del Cristianesimo e la sua dottrina fatta di carità e di pietà.

³⁶ Ivi, p. 44.

³⁷ Ivi, pp. 42-44.

Dobbiamo attendere l'avvento dell'Illuminismo, che porta scoperte scientifiche e progresso, per trovare un punto di svolta: la luce della ragione finalmente allontana l'oscurità ed il buio nella mente degli uomini, allontana dalle paure, dai miti e dalle credenze, dall'ignoranza e dalla superstizione.

Secondo me è in questo momento storico che davvero inizia a cambiare qualcosa.

C'è un'apertura a tutto ciò che è diverso e non c'è la paura di affrontarlo, conoscerlo e studiarlo.

Maria Montessori rimane un nome centrale nel processo di inclusione scolastica, perché è riuscita in modo unico a rivoluzionare l'apprendimento educativo, spostando l'insegnamento da quello che era un modello unico e rigido, privo di sfumature e aperture, a un percorso, un cammino che invece può essere fatto su misura.

Il suo modo di lavorare mette al centro il bambino e la sua unicità. Cerca di eliminare le rigidità, le chiusure e le barriere e di promuovere l'autonomia.

Questo processo, però, deve avvenire attraverso dei punti stabili, cioè la ricerca di un ambiente che debba essere innanzitutto un luogo a misura di bambino, che gli spazi, gli oggetti e i materiali siano per lui facili da fruire, interessanti e coinvolgenti, tanto da stimolare l'esplorazione autonoma. E in tutto questo, la figura dell'insegnante diventa quella di osservatore.

La sua più grande innovazione è l'aver proposto il metodo che ho esposto precedentemente con i bambini che presentano disabilità, mettendo in risalto che solo rispettando la diversità e adattando l'ambiente e i materiali al soggetto, non ci sono limiti insuperabili, solo in questo modo l'istruzione e la scuola possono divenire fruibili per tutti i bambini.

La strada per arrivare ad oggi è stata in salita, ma anche fatta di sbagli e di ripensamenti, di norme nuove, cambiate e riviste. Ogni passaggio, ogni legge, ogni studio, ogni conclusione, anche se sbagliata, o non del tutto corretta, ha contribuito al cambiamento ed al miglioramento.

La diversità è stata finalmente analizzata, accettata e ricondotta all'ambito sociale. Sicuramente il percorso è ancora lungo, ma non si nega, non si esclude e non si evita.

Capitolo 2. La situazione italiana dopo il 1977: la scuola dell'integrazione

2.1 Il cammino dall'inserimento all'integrazione scolastica

Nel capitolo precedente viene illustrata l'evoluzione dell'integrazione scolastica, partendo dal periodo predominante dall'esclusione dai percorsi d'istruzione per una rilevante fascia della popolazione, fino ad arrivare all'entrata nella storia delle prime leggi che sanciscono il diritto dei disabili a frequentare la scuola pubblica.

In questo capitolo viene descritto il percorso dall'inserimento all'integrazione scolastica dei bambini disabili. Ho deciso di inserire proprio qui un approfondimento su una figura che ritengo estremamente importante, forse ai tempi una voce fuori dal coro e innovativa pur nella sua semplicità, ma una semplicità fatta di attenzione e rispetto verso l'altro.

La figura di cui ho deciso di parlare è quella di don Lorenzo Milani.

Don Milani nasce e cresce in una famiglia dell'alta borghesia intellettuale, ricevendo un'istruzione ricca di confronti con letterati e artisti portandolo a continui stimoli culturali. I confronti che lui sostiene in questi ambienti lo formano come una persona improntata alla conoscenza, ad una visione aperta sul mondo portando il suo sguardo alla fragilità il punto di partenza per l'inclusione degli "ultimi".

Don Lorenzo Milani ha segnato un punto di svolta nella storia della pedagogia italiana, possiamo ritenerlo un precursore dell'inclusione, mettendo al primo posto gli "ultimi" partendo dalle loro fragilità.

La sua missione educativa ha trovato il fulcro nella scuola di Barbiana. Attraverso l'istruzione dei più poveri, li ha portati al riscatto sociale e culturale. La scuola non è elitaria, ma di tutti. L'inclusione è la pratica quotidiana, ogni persona ha una dignità, non esistono disuguaglianze.

In *Lettera a una professoressa* si critica la selezione degli alunni e si sostiene l'idea di un'istruzione non selettiva in grado di portare tutti al successo formativo. Possiamo ritenere la pedagogia di don Milani attuale, inclusiva, accogliente e pronta a valorizzare ogni alunno.

Ricordiamo che dai primi anni Sessanta si osserva un aumento delle istituzioni speciali, raggiungendo l'apice nell'anno scolastico 1973/1974. Negli anni successivi, si nota un progressivo declino di questo andamento, fino ad un calo più evidente che risulterà un cambio netto di tendenza e di pensiero. Per comprendere meglio questa nuova direzione, è necessario prendere in considerazione il contesto particolare degli anni Sessanta e dei primi anni Settanta, caratterizzati da un vivace dibattito pedagogico.

Con l'inizio della scuola di massa, emerge con urgenza il tema della democratizzazione dell'istruzione. Si vuole rendere la scuola un'istituzione in grado di garantire a tutti il raggiungimento degli obiettivi educativi e di cittadinanza, indipendentemente dalle proprie condizioni di partenza. Per questo si sviluppa una critica accesa verso la scuola "tradizionale", percepita come nozionistica, burocratica ed elitaria, sottomessa alle ideologie di chi possiede il potere economico e politico, e incapace di sostenere socialmente e culturalmente i più deboli. Rendendo le istituzioni luoghi che non servano a liberare, ma piuttosto a reprimere e uniformare.

Anche la scuola non è esente a tali critiche, in quanto viene vista come un ente che controlla il processo educativo e contribuisce alle disuguaglianze economiche e sociali.

In Italia molto incisiva è l'esperienza della scuola di Barbiana.

La pubblicazione di *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967), di don Milani e i suoi studenti, contesta un sistema scolastico, diventato di massa, non attento ai più poveri e una mancanza di una cultura pedagogica che sappia affrontare i problemi della disabilità e del disadattamento scolastico, senza ricorrere alla selezione con la bocciatura o all'esclusione istituendo istituti speciali e classi differenziali.

Non solo grazie alla scuola di Barbiana che ha messo in evidenza le criticità del sistema scolastico, ma anche grazie all'insegnamento di don Lorenzo Milani (1923-1967), si arriva ad una trasformazione del pensiero scolastico, sostenendo che

il compito di una scuola democratica è quello di garantire anche agli alunni che si trovano nelle situazioni di maggior svantaggio il pieno successo negli studi.³⁸

Inizia così, nella prima parte degli anni Settanta, la chiusura delle istituzioni speciali e l'inserimento degli alunni disabili nella scuola comune. La situazione viene definita caotica, come abbiamo già detto nel precedente capitolo, "selvaggia".

³⁸ A. CANEVARO, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007, pp. 135-137.

Tutte le novità riguardanti la scuola, come il prolungamento del tempo scolastico³⁹ e dell'obbligo scolastico, l'istituzione della scuola materna statale e l'entrata in vigore dell'obbligo scolastico, sono frutto di una nuova visione di scuola, documentata da una ricca produzione normativa che segna il cambiamento avvenuto.⁴⁰

In ambito normativo, è stata emanata la legge il 30 gennaio 1971, n. 118, già menzionata nel capitolo 1, che stabilisce il principio secondo cui l'istruzione obbligatoria deve svolgersi nella scuola comune. Tuttavia, l'apertura della legge alla frequenza scolastica degli alunni disabili non è accompagnata da interventi che ne facilitino l'applicazione, come l'eliminazione delle barriere architettoniche, la presenza di insegnanti di sostegno specializzati, o un'efficace sensibilizzazione sociale. Nonostante queste carenze, l'emanazione della legge rappresenta comunque un cambiamento significativo.

Gradualmente, si sta affermando una nuova logica di integrazione, destinata a guadagnare sempre più consenso negli anni successivi.

È importante sollevare alcune critiche, difatti, sembra che il solo inserimento fisico dell'alunno nella scuola per una quantità di tempo sufficiente sia considerato adeguato per portare benefici.

Inoltre, continua la necessità di una strategia di integrazione che consideri la complessità delle varianti scolastiche, guidata da obiettivi chiari, non solo a breve termine, e supportata da metodi efficaci per raggiungerli.⁴¹

2.2 L'eredità di don Lorenzo Milani: una concezione innovativa dell'educazione

2.2.1 L'importanza della parola

Prima di avvicinarsi alla vita e al pensiero di don Milani occorre sottolineare che al centro di tutta la sua vita e del suo pensiero c'è la parola, il linguaggio come strumento

³⁹ La domanda di ampliare le ore di frequenza scolastica nasce dalla consapevolezza che una didattica non può essere limitata solo alle lezioni mattutine e dalla convinzione che la scuola abbia il compito di promuovere non solo l'alfabetizzazione nelle discipline, ma anche lo sviluppo delle competenze sociali. Queste idee condurranno all'attuazione del "tempo pieno". (A. CANEVARO, *op.cit.*, p. 137.)

⁴⁰ Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011, pp. 72-73.

⁴¹ A. CANEVARO, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007, pp. 137-138.

fondamentale di crescita, di vita e di lavoro, di vita sociale. Infatti, secondo don Milani il linguaggio è uno strumento fondamentale non solo per arricchire il patrimonio lessicale delle persone, ma è ciò che aiuta ad aprire gli orizzonti sul mondo, sulla vita, a relazionarsi con gli altri e a creare un pensiero critico.⁴²

Lui stesso aveva appreso l'uso del linguaggio e della parola in famiglia, una famiglia estremamente colta, una famiglia in cui il dialogo era forte e notevole: questo venne trasmesso ai suoi ragazzi. Rinunciò ad insegnare le regole della dialettica quelli formali, quelli ufficiali per creare legami familiari e affettivi attraverso la parola, una parola critica, libera che non portava alla solitudine ma creava legami saldi e quindi a diventare critici verso il mondo e guardarlo con occhi diversi.⁴³

2.2.2 La vita di don Lorenzo Milani

Lorenzo Carlo Domenico Milani Comparetti nasce a Firenze il 27 maggio 1923, secondo figlio di Albano e di Alice Weiss. Il padre parlava sei lingue, laureato in chimica, nutriva la passione per la letteratura e la filosofia, anche se non aveva intrapreso una carriera accademica. Luigi Adriano Milani, il nonno paterno, era un archeologo di grande fama e aveva sposato l'unica figlia del filologo Domenico Comparetti che aveva tramandato il proprio cognome ai nipoti. La famiglia di Lorenzo faceva parte dell'alta borghesia fiorentina composta da agnostici o anticlericali.

La madre, Alice Weiss, proveniva da una ricca e colta famiglia ebrea, di Trieste, originaria della Boemia, ma non osservanti. La sorella di Lorenzo, Elena racconta: *“Nostra madre non era osservante, era ebrea solo di nascita; noi non abbiamo avuto un’educazione ebraica”*.⁴⁴

Alice fu custode della memoria del figlio e affidò alla Fondazione per le Scienze Religiose “Giovanni XXIII” di Bologna la documentazione che possedeva e pubblicò le lettere che Don Milani le aveva scritto.

I genitori di Lorenzo, Albano e Alice, si sposarono con il rito civile nel 1919 e non fecero battezzare i tre figli inizialmente. Poi, per proteggersi e mettersi al riparo dall'ondata di odio razziale che si fece avanti in Europa, i Milani decisero di rimediare con un

⁴² V. MILANI COMPARETTI, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2017, p. 21.

⁴³ V. MILANI COMPARETTI, *op. cit.*, pp. 29-30.

⁴⁴ V. RUBETTI, *Don Milani in controluce*, Armando Editore, Roma, 2017, p. 9.

matrimonio religioso e fecero battezzare i figli. Ed in questa occasione Lorenzo venne a conoscenza che la mamma era ebrea.

Nel 1919, dopo il Concordato, la Chiesa aveva ottenuto di nuovo un ruolo centrale nell'Italia fascista e i comportamenti discordanti dalla tradizione cattolica venivano guardati con sospetto.

Quando Adriano (fratello maggiore di Lorenzo) si trovò a seguire le ore di catechismo e tentò di fingersi conoscitore delle preghiere, l'insegnante lo sconfessò accusandolo di essere "figlio di concubini"⁴⁵.

I coniugi Milani vollero mettere al riparo i propri figli dal pensiero fascista, approfittando di una vacanza a Gigliola, nel 1934, chiedendo aiuto ad un sacerdote da loro

conosciuto, don Viviani. I tre bambini vennero battezzati con una cerimonia molto semplice e riservata. I libri delle nascite vennero falsificati da don Viviani, il quale si occupò di far risultare i battesimi avvenuti dopo pochi giorni dalle rispettive nascite di Adriano, Lorenzo ed Elena.

Quindi Lorenzo non fu mai educato ai principi della religione cattolica; ricevette una moderata educazione cattolica, imposta dal periodo storico, dalle circostanze politiche e dagli interessi del padre.

La famiglia Milani accolse la scelta del figlio inizialmente con incredulità, il padre Albano pensava fosse solo un capriccio il padre Albano, come in precedenza quello di voler fare l'artista. A tal proposito riferisce la sorella Elena



Figura 1. Attestato di nascita e di battesimo di Lorenzo.
(V. MILANI COMPARETTI, *op. cit.*, p. 290.)

In realtà quando Lorenzo decise di fare l'artista ci furono accese discussioni, si udivano in casa scenate e grida di mio padre soprattutto, che mai si udirono per altre ragioni, perché in casa

⁴⁵ F. BRACCINI, R. TADDEI, *La scuola laica del prete Don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999, p. 22.

non era permesso gridare e poi anche dopo, quando decise di farsi prete, fu una tragedia per la famiglia. Mia madre pensava che la decisione di Lorenzo di farsi prete fosse proprio una distruzione di se stesso, anche se poi è riuscita a seguirlo, ad aiutarlo e a comprenderlo molto bene. Una volta accettata l'idea della scelta sacerdotale di Lorenzo, mia madre avrebbe desiderato che facesse carriera ecclesiastica, e non che si riducesse ad un prete di montagna. In conclusione i miei genitori non permisero, ma subirono la decisione di Lorenzo.⁴⁶

Infatti, per la madre, fu un colpo quando Lorenzo decise di entrare in seminario alla fine del 1943, non perché fosse ebrea, e così anche per il padre Albano. I due pensavano per i propri figli una buona preparazione accademica che li preparasse per una attività in campo culturale.

Forse il padre si aspettava che Lorenzo si potesse occupare delle proprietà di famiglia, visto che il primogenito, Adriano, aveva da sempre messo in chiaro la sua decisione di fare il medico.

Alice, invece, fu la prima a riconoscere che la scelta di Lorenzo era seria e profonda e che il figlio non sarebbe tornato indietro dalla sua decisione.⁴⁷

La famiglia d'intellettuali agnostica di don Milani aveva comunque una religione, cioè quella della cultura e un estremo rigore intellettuale. Una famiglia che non si fece particolarmente colpire dalle vicende della politica del periodo: i Milani non furono fascisti come tanti appartenenti dell'alta borghesia dell'epoca, ma nemmeno antifascisti, almeno fino allo scoppio della guerra, il mondo della politica non entrò all'interno delle mura domestiche e anche dopo si era accettato il periodo di militanza partigiana del fratello maggiore di Lorenzo, Adriano, il quale partecipava attivamente alla battaglia per la liberazione della città.

Infatti l'atteggiamento di don Milani nei confronti della politica va cercato nella sua formazione giovanile che sarà praticamente assente. Infatti, le testimonianze, dei suoi compagni del liceo e dell'Accademia, lo descrivono come un giovane moderatamente anticonformista, proveniente da una buona educazione, molto più interessato alla musica e alla pittura che all'emancipazione dei lavoratori.



Figura 2. Lorenzo seminarista.
(V. MILANI COMPARETTI, *op. cit.*, p. 249)

⁴⁶ F. BRACCINI, R. TADDEI, *La scuola laica del prete Don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999, pp. 22-23.

⁴⁷ V. MILANI COMPARETTI, *op. cit.*, pp. 43-52.

Lorenzo cresce e trascorre la sua infanzia in un ambiente vivace e ricco di discussioni e scambi di idee, in un clima di grande apertura mentale dove i bambini erano protagonisti della vita comune e non solo oggetto di accudimento.⁴⁸

2.2.3 La figura paterna: Albano attento educatore dei figli

Indiscutibile è il rapporto e l'importanza del ruolo della madre di Lorenzo, lo dimostrano i continui scambi epistolari che avvengono tra i due durante la permanenza in seminario e anche successivamente, ma anche la figura paterna ebbe una significativa influenza sulla formazione del figlio.

Albano Milani era nato il 6 giugno del 1885. Giovane laureato in chimica, a soli 29 anni rimase orfano di entrambi i genitori, mise da parte i progetti accademici e si dedicò alla gestione del patrimonio familiare. Ma queste responsabilità familiari non gli impedirono di continuare a nutrire e dedicarsi ai suoi svariati interessi.

Egli fu tutto, eccetto che un padre assente, o indifferente all'educazione e alla formazione dei propri figli. Albano era promotore da parte della partecipazione e inclusione dei propri figli nelle proprie attività e nelle relazioni, spronandoli a partecipare in modo attivo. Insegnò loro a poter esporre le proprie opinioni e condividere i propri pensieri con gli adulti rendendoli sicuri e non sentendosi in soggezione.

Negli scritti Albano affronta argomenti e temi tabù, che ne dimostrano una grande libertà di pensiero, ciò era inusuale per l'epoca sebbene le sue conclusioni siano tendenzialmente conservatrici e tradizionali, ma egli si ritiene favorevole al divorzio se per qualche motivo il legame matrimoniale non abbia portato eredi e sottolinea il ruolo della donna, non più sottomessa ma che possa confrontarsi e decidere con il marito l'impostazione da dare alla relazione di coppia. Si mostra anche interessato attraverso aggiornate letture su esperienze statunitensi sull'aborto e sulla fedeltà coniugale.

Albano aveva l'usanza di battere a macchina varie copie dei testi che scriveva per poi distribuirli in famiglia e fra gli amici. Questi scritti ricevevano i commenti e i giudizi ed erano argomenti di conversazioni familiari con l'obiettivo di allargare il proprio pensiero critico e poter mettere in luce altri punti di vista utili andando ad elaborare il proprio pensiero e creare argomenti di discussione. Anche don Milani riprenderà questa abitudine distribuendo

⁴⁸ F. BRACCINI, R. TADDEI, *La scuola laica del prete Don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999, p. 12-13.

copie dei suoi scritti ad amici e conoscenti. Il Priore arriverà anche alla scrittura collettiva, una sua pratica educativa.

Nonostante Albano avesse ricevuto un'educazione cattolica, lui e Alice non ritennero necessario imporla ai propri figli, piuttosto un atteggiamento di studio scientifico delle religioni.

Nella libreria dei Milani erano quindi presenti riferimenti ad autori come Seneca, Eschilo o Sant'Agostino oltre a letture dei Vangeli e del Vecchio Testamento, la presenza di questi testi ci fa capire che questi argomenti siano stati affrontati nonostante l'educazione scientifica impartitegli.

La conversione di Lorenzo ha acquisito un significato profondo, difficile da interpretare e spiegare tenendo conto della sua formazione. Non si intende ipotizzare che Albano abbia avuto influenza sulla decisione di Lorenzo di diventare sacerdote, ma che alcune tematiche cristiane erano presenti nelle discussioni di famiglia.⁴⁹

2.2.4 Il padre di Lorenzo assessore all'istruzione

Fatto significativo fu che Albano, l'8 ottobre 1944, entrò in Giunta come “elemento apolitico”, non rappresentante del CLN (Comitato di Liberazione Nazionale), né di un partito. L'incarico che egli svolse nel comune toscano fu quello di assessore all'istruzione. In un comune di campagna come quello di Montespertoli è molto sentito il bisogno di una scuola che, dopo le scuole elementari, permetta un'ulteriore istruzione e in particolare un avviamento allo studio dell'agricoltura. Insomma in un tempo nettamente breve il comune liberò i locali della scuola professionale, perché tornassero alla loro destinazione, assicurando l'insegnamento di tutte le materie previste dai programmi per il tipo di scuola. Albano nominò la direttrice Clara Foà.

La scuola di avviamento professionale con i suoi vari indirizzi non dava agli allievi l'accesso successivo all'università. Serviva principalmente ad aumentare il livello di istruzione di quelle forze lavorative che avrebbero dovuto utilizzare i nuovi strumenti di produzione moderna: i contadini in questo caso specifico. Essi avevano bisogno di acquisire competenze su macchinari e modalità di gestione che non conoscevano e che richiedevano un livello superiore di istruzioni rispetto alla semplice alfabetizzazione dalla scuola elementare.

⁴⁹ V. MILANI COMPARETTI, *op. cit.*, pp. 84-92.

Una volta vinta la guerra, occorreva ricostruire l'Italia sulle basi democratiche per le quali la Resistenza aveva combattuto. L'istruzione rappresentava uno dei grandi temi di questo progetto, visto da tutti come uno degli strumenti ottimali per scongiurare il ritorno al Fascismo. La famiglia di don Milani era coinvolta pienamente nel progetto che in futuro avrebbe visto proprio Lorenzo grande protagonista di questo sforzo.

Il padre di don Milani rappresenta la voce per il governo locale conservatore e padronale. Egli con il suo ruolo e la sua posizione è il perfetto rappresentante di quella classe dirigente italiana che sembra mantenere un atteggiamento rivolto al passato, non tanto del Fascismo, quanto alla monarchia e alle regole sociali in cui era cresciuto, in altre parole l'Italia prefascista.

Per Albano la scuola di avviamento professionale è fondamentale alla necessità padronale e industriale di una maggiore istruzione dei suoi contadini. Le nuove tecniche di coltivazione, con cui lui stesso è stato grande sostenitore, avevano bisogno di personale formato e istruito. Egli non comprende le motivazioni che portano i sovversivi del CLN (si riferisce ai comunisti e ai socialisti) a modificare un sistema che invece doveva semplicemente cancellare il fascismo e riprendere la via liberale e monarchica precedente all'avvento di Mussolini. E si trovò in contrapposizione alla direttrice, proprio scelta da lui Carla Foà. Essa da socialista convinta vede la scuola di avviamento professionale come il gradino più basso dell'Istruzione, funzionale solo al patronato borghese e non rivolta a un'istruzione generale a cui tutti i cittadini dovrebbero poter accedere.

Il fratello maggiore di Don Milani, Adriano⁵⁰, socialista come Clara e partigiano, sarà anch'egli appassionato sostenitore di una scuola di inclusione che superi l'assetto discriminante fra classi sociali. Ricordiamoci che il seminarista Lorenzo conobbe i compagni partigiani del fratello e molti intellettuali, che chiamerà negli anni a venire, a San Donato e a Barbiana.

Del resto le prime esperienze di insegnamento di Lorenzo, all'inizio a Montespertoli nei periodi di vacanza dal seminario, o durante i periodi che per salute, lo portano in convalescenza a Gigliola, lo portarono a preparare alcuni ragazzi agli esami di quinta

⁵⁰ Questo rapporto intellettuale all'interno della famiglia coinvolge anche il fratello di Lorenzo, Adriano, che, oltre che partigiano, era un medico che si occupava di bambini diversamente abili in senso molto ampio. Adriano fu il promotore dell'educazione scolastica dei suoi pazienti e del loro inserimento nella società come cittadini. Il diritto allo studio dei suoi pazienti era uno dei suoi obiettivi principali. Insieme a degli amici si interessò alla pedagogia francese e nello specifico dei Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA). Adriano aveva introdotto anche Lorenzo alle teorie della pedagogia Attiva Transalpina, anche se Lorenzo partecipò per poco tempo. (V. MILANI COMPARETTI, *op. cit.*, p. 95.)

elementare. Sarà lui a chiedere ai suoi genitori di mettere a disposizione degli abitanti della zona il campo da tennis all'interno dei cancelli della villa.

In famiglia Albano quindi si trovò in minoranza: Alice era repubblicana, Adriano del Partito d'Azione, Lorenzo democristiano. Albano era evidentemente incapace di comprendere la contrapposizione politica che stava nascendo in quei mesi. Le posizioni liberali di Albano rimanevano del tutto marginali in quella lotta di potere: le sinistre da un lato, e la Democrazia Cristiana dall'altro, si preparavano a quella battaglia che portò poi al voto del 18 aprile 1948 con la vittoria della Democrazia Cristiana.

La scolarizzazione è quindi questione che coinvolge tutta la famiglia e rafforza quella distanza generazionale incolmabile di cui lo stesso Albano sembra essere consapevole.

Lorenzo aveva ricevuto dalla sua famiglia un'educazione fortemente intellettuale era abituato al confronto e all'argomentazione. In tutto il suo operato come educatore dei ragazzi, sia di San Donato che di Barbiana, non mancò mai di chiamare tutti gli intellettuali che conosceva, amici di famiglia o del fratello Adriano, chiunque avesse la capacità di spiegare o portare nuove conoscenze. Avvocati, politici, architetti, giornalisti, studiosi portavano il loro sapere e Lorenzo li accoglieva insieme ai ragazzi, affinché essi potessero imparare da loro. Don Milani aveva un'educazione che gli permetteva di confrontarsi intellettualmente e proponeva ai suoi ragazzi esperienze che potessero essere discusse e affrontate insieme.

Quello che mette in luce Valeria Milani Comparetti, nel suo libro, è la narrazione su don Milani all'interno della sua stessa famiglia che fino ad ora non era mai stata inclusa la figura del padre. Dai documenti ritrovati, Valeria mette in luce il rapporto tra don Milani e il padre dove sottolinea che i due condividevano argomenti di interesse e piaceri che gli altri componenti della famiglia non avevano. Sicuramente viene messa in rilievo la figura paterna così influente e fondamentale nell'educazione di don Milani.⁵¹

2.2.5 L'interesse per la scuola: l'esperienza di San Donato

Nei mesi tra l'ordinazione sacerdotale e l'incarico di Cappellano a San Donato, don Lorenzo apre le porte della villa di famiglia di Gigliola ai figli dei contadini per un'attività di doposcuola, questo è chiaramente il primo tentativo di scuola popolare.

Don Milani vede nell'istruzione e nella scuola l'unica "arma" per la difesa dei poveri e per lo smantellamento dei ricchi e di coloro che abusano del potere.

⁵¹ V. MILANI COMPARETTI, *op. cit.*, pp. 93-101.

Don Milani aveva potuto godere della cultura della sua famiglia, ma non era nato per la vocazione scolastica, non si era mai lasciato prendere dall'entusiasmo per gli studi.

Lorenzo manifesta le sue capacità di studio in maniera originale già nella scuola del seminario, come attesta il cardinale Piovanelli compagno di seminario

Aveva uno stile di ricerca. Ad esempio ricordo che quando si studiò Eucaristia lui non si accontentò del testo adottato dal professore ma andò a cercare un altro. Si faceva attrarre dalle materie che gli piacevano e prediligeva la ricerca personale. In questo ci ha aiutato perché ci ha fatto capire che lo studio è anche ricerca. Inoltre Lorenzo possedeva una grande capacità di sintesi. Le lezioni per esempio le riassumeva in foglietti molto chiari, logici, che utilizzavamo anche noi suoi compagni.⁵²

Don Lorenzo criticherà gli insegnamenti degli anni di formazione clericale durante i quali formano i seminaristi ad entrare nella categoria degli intellettuali, ma che non sono più in grado di parlare alla gente del popolo

Abbiamo speso dunque 12 anni della nostra vita per farci il linguaggio di coloro, e intanto ci siamo persi la capacità di parlare un linguaggio comprensibile e utile ai prediletti di Dio (prediletti perché poveri e perché lontani) del nostro gregge.⁵³

Il 13 giugno del 1947, Lorenzo Milani fu ordinato sacerdote in Santa Maria del Fiore dal Cardinale Elia della Costa. Celebrò la sua prima messa in San Michele a Visdomini, nella chiesa del suo direttore spirituale don Bensi. Egli temeva che Lorenzo potesse essere affidato a un parroco incapace di comprenderlo, così don Bensi chiese a monsignor Tirapani, colui che si occupava delle destinazioni dei sacerdoti della diocesi fiorentina, di affidare Lorenzo a “un paterno parroco” e così accadde: il 9 ottobre del 1947 fu nominato cappellano del preposto don Pugi a San Donato di Calenzano, un piccolo comune vicino a Prato composta in gran parte da lavoratori del settore tessile e da contadini.

Don Milani fu presentato al nuovo parroco, era un ragazzo che nessuno voleva, di famiglia mezzo ebrea recuperato da don Bensi e che in seminario aveva già dimostrato il proprio carattere. Don Pugi a riguardo disse: “A me va bene in tutti i modi: purché dica messa e confessi. Per il resto, ci arrangeremo”. Infatti don Pugi si dovette spesso “arrangiare”, perché don Milani una volta arrivato a San Donato si rese conto di cosa c'era veramente

⁵² P. CRISTOFANELLI, *Il maestro scomodo*, Edizioni Dehoniane Bologna, Bologna, 2017, p. 72.

⁵³ P. CRISTOFANELLI, *op. cit.*, pp. 71-74.

bisogno. Per la prima volta nella sua vita, Lorenzo si era trovato ad aprire gli occhi sulla realtà. Il giovane sacerdote non era preparato alla situazione sociale, culturale che gli si presentò davanti, per lui fu quasi traumatico. Ebbe modo di vivere nell'immediato i problemi quotidiani della gente, come la disoccupazione, l'analfabetismo, la mancanza degli alloggi, lo sfruttamento minorile ecc. In più, poté constatare che la religiosità del popolo era più dettata da regole della tradizione (quasi più dettate dalla superstizione) piuttosto che da un sentimento profondo.

All'epoca l'analfabetismo era un fenomeno che esisteva solo tra le persone più anziane, i giovani di San Donato avevano fatto tutti almeno le prime tre classi elementari, ma questa istruzione di base non era sufficiente, con l'evolversi della vita moderna, che richiedeva competenze intellettuali sempre più complesse, la scarsa istruzione rendeva la gente del popolo incapace di comprendere e di difendere i propri diritti. E da qui l'indignazione di don Milani: il dover impartire un'istruzione religiosa quando quella che manca era quella civile da qui la necessità di assicurare a tutti quel minimo di istruzione necessario a sviluppare le strutture mentali per comprendere anche un discorso religioso che consenta di essere coerenti con le proprie scelte.

Da più di ottant'anni dall'istituzione della scuola elementare obbligatoria si calcolava che vi fossero in Italia circa sette milioni di analfabeti, la guerra certo non aveva migliorato la situazione. Guido Gonella, Ministro della Pubblica Istruzione, intervenne con un piano di emergenza, ovvero la scuola popolare. Erano previsti corsi di tre tipi in base al grado di analfabetismo. In più per chi decideva di proseguire negli studi vennero istituiti centri di lettura ed altre possibili proposte di carattere ricreativo ed educativo per fare in modo di aumentare la cultura del popolo.

La scuola popolare, in Italia, iniziò ufficialmente nell'anno scolastico 1947-1948. In dettaglio possiamo dire che furono istituiti 12.283 corsi di cui 3861 nell'Italia settentrionale, 2460 nell'Italia centrale e 5962 nell'Italia meridionale. I corsi poi ebbero un incremento progressivo con un sempre maggior coinvolgimento degli enti privati. Nell'anno scolastico 1951-1952 furono istituiti 9421 corsi statali e 14.690 corsi a parziale o totale carico di altri enti per un totale di 24.111 corsi. Si iscrissero 527.708 alunni di cui 436.336 frequentanti e 321.169 promossi.⁵⁴

Don Milani si rese subito conto delle possibilità che la scuola popolare aveva da offrire e ne sollecitò l'istituzione anche nella parrocchia di San Donato e vi dedicò la maggior parte

⁵⁴ F. BRACCINI, R. TADDEI, *op. cit.*, p. 35.

del suo tempo e delle sue forze. Don Lorenzo, comunque, dovette introdurre un suo metodo personalizzato. Il provveditorato aveva assegnato alla scuola un insegnante, il quale seguiva i ragazzi che avevano più bisogno di fare esercizi di matematica e italiano, mentre lui faceva lezione agli altri. Dopodiché i due gruppi si riunivano per affrontare argomenti che don Lorenzo spiegava e guidava in una discussione. Ogni venerdì Don Lorenzo organizzava una conferenza tenuta da un estraneo alla scuola (chiamati oggi esperti esterni) che potevano essere scienziati, letterati, artisti, sindacalisti, politici e si parlava dei più svariati argomenti. Questi momenti servivano per far acquisire maggiore sicurezza e disinvoltura a operai e contadini, che don Milani sollecitava ad intervenire nel dibattito.

Don Lorenzo organizzava delle recite nella Compagnia del S.S. Sacramento (antica confraternita di San Donato), anche queste come le conferenze, servivano per far acquisire disinvoltura agli attori davanti ad un pubblico. Alle recite erano ammesse anche le ragazze che non potevano invece partecipare ai momenti che la scuola offriva.

Padre Centi, che aveva sostenuto alcune conferenze nella scuola, ammise che don Milani aveva saputo sfruttare l'opportunità datagli: "Io stesso ebbi, in seguito, occasione di avvicinare i giovani e di tenere una o due conferenze nella scuola, trattando argomenti piuttosto impegnativi. Dovetti convincermi che dietro l'esempio e lo stimolo del loro maestro, quei ragazzi si appassionavano ai problemi."

La realtà scolastica di San Donato durò sette anni fino a quando Don Lorenzo non venne esiliato a Barbiana, nel 1954, in seguito ai contrasti avuti con la curia fiorentina.⁵⁵

2.2.6 La scuola di Barbiana

Il 6 dicembre del 1954 Don Lorenzo arrivò a Sant'Andrea di Barbiana, una parrocchia costituita da una chiesa e da casolari sparsi tra i campi sul versante nord del Monte Giove.

Non si fermò davanti alla situazione di arretratezza in cui si era venuto a trovare; punti focali furono quelli di rincivilire il luogo e di allestire una scuola.



Figura 3. Don Milani con i suoi ragazzi.
(V. Milani Comparetti, *op. cit.*, p. 250)

⁵⁵ F. BRACCINI, R. TADDEI, *La scuola laica del prete Don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999, pp. 31-40.

All'inizio, il priore istituì una scuola serale sul tipo di organizzazione di San Donato, ma finì presto perché il tempo che questi ragazzi dedicavano alla scuola era ridotto: essi cominciavano a fare lavori umili nell'età in cui nelle città si va all'asilo.

Don Milani, per far capire ai genitori di mandare i ragazzi al doposcuola, disse che con il suo aiuto i ragazzi avrebbero potuto intraprendere una strada meno faticosa e dura, studiando si poteva guadagnare di più e si stava meglio. Fece leva su questa questione nel 1957, quando decise di istituire una scuola secondaria di avviamento professionale, privata e gratuita, senza voti né pagelle, per i ragazzi che avevano finito la quinta elementare.

Nel comune non era presente una scuola secondaria, chi voleva far proseguire gli studi ai figli doveva mandarli a Borgo San Lorenzo. Questa opportunità tardò l'allontanamento dalla montagna da parte di alcune famiglie. I ragazzi sostenevano gli esami come privatisti in scuole professionali di Stato.

La scuola di Barbiana era aperta 11 ore al giorno per 365 giorni all'anno, comprese le domeniche e le feste che si differenziavano dagli altri giorni solo per la messa e la lettura del Vangelo. Don Milani chiese l'aiuto di due insegnanti: la professoressa Adele Corradi che venne chiamata principalmente per preparare due ragazzi per gli esami di terza media, per poi iscriversi all'istituto magistrale ed il professore Agostino Ammannati si occupava di lettura con i ragazzi e correggeva i compiti.

Per don Milani poi diventò difficile insegnare a tutti, fece in modo allora che i più grandi insegnassero ai più piccoli.

Don Milani si occupava principalmente dell'insegnamento della lingua italiana. Non veniva usato il libro di testo perché, il priore, riteneva che fosse costituito da contenuti astratti e distaccati dal mondo reale. Per questo motivo al libro di testo era preferito materiali alternativi come la lettura del quotidiano, l'uso di determinati strumenti audiovisivi (dischi, registratori e film), ma soprattutto molte ore venivano dedicate alla tecnica dello scrivere.

La lettura del quotidiano era utilizzata per fare in modo che i ragazzi sapessero quello che succedeva nel mondo, ma in particolar modo per insegnare a ragionare sulle notizie per poi formare in loro un pensiero critico.

Inoltre, don Milani voleva che i suoi ragazzi imparassero le lingue straniere, e perciò aveva iniziato ad ospitare a Barbiana studenti stranieri con i quali i suoi ragazzi potevano esercitarsi nella conversazione in francese, in inglese e in tedesco. Lo studio della lingua avveniva tramite dischi e nastri. I ragazzi non avevano conoscenze grammaticali e sintattiche, ma erano in grado di sostenere una conversazione. E chi dimostrava di aver imparato la lingua straniera veniva inviato all'estero. I viaggi avevano due scopi principali: servivano per

far apprendere le lingue e dovevano aiutare i ragazzi a superare l'insicurezza, adattarsi alle novità del viaggio e della vita in ambienti sconosciuti.

Gli unici sport consentiti erano lo sci e il nuoto. Lo sci era utile per quei montanari che vivevano in luoghi in cui la neve era spesso presente, il nuoto insegnava al montanaro a sconfiggere la paura dell'acqua. A tal proposito fece infatti costruire, con l'aiuto dei papà, dei fratelli adulti e degli amici, una piccola piscina. La realizzazione della piscina, fu forse per don Milani un motivo per offrire una gratificazione ai suoi scolari che non potevano permettersi molto di più.

Possiamo parlare quindi di un'evoluzione, di un mutamento di atteggiamento tra il don Milani a San Donato e il don Milani a Barbiana non solo nel modo di insegnare, ma anche nel legame fra lui e i ragazzi.

Questo cambiamento potrebbe ricondursi ad alcuni fatti come ad esempio il “caso Giuffrè” che coincise con la pubblicazione di *Esperienze pastorali*. In breve, Giovanni Battista Giuffrè, chiamato per anni il “banchiere di Dio”, era stato accusato di frodi fiscali per circa due miliardi, prestiti promettendo interessi a usura: il denaro da lui raccolto veniva principalmente reinvestito in opere ricreative ecclesiastiche. *Esperienze pastorali* metteva in luce miserie della chiesa e delle parrocchie, e a tal proposito il Sant'Uffizio per mettere a tacere le polemiche fece ritirare il libro dal commercio, vietando ristampe e traduzione. Questo avvenimento colpì duramente don Milani il quale si aspettava una valutazione e considerazione molto diversa della sua opera, un libro pensato in difesa di quanto avesse fatto a San Donato nella scuola popolare. Forse si aspettava una revoca dall'esilio di Barbiana perché no, un incarico di maggiore responsabilità nella diocesi fiorentina.

Questi episodi portarono don Milani ad un inasprimento del suo carattere e ulteriori motivi di diffidenza verso la diocesi. Il rapporto con il mondo esterno diventò sempre più duro e destinò le sue energie ancora di più verso i suoi ragazzi di Barbiana.

Don Milani nel 1957 scoprì di essere affetto da una malattia incurabile, il morbo di Hodgkin, o linfogramuloma maligno ed in seguito anche una leucemia. Lorenzo sembrò accettare la notizia con ironia con le persone che gli stavano a fianco; d'altra parte però, sapendo che non avrebbe avuto molti anni davanti, cominciò a studiare un modo perché Barbiana lasciasse un segno che desse valore a quello che lui aveva costruito.

Con la sua morte la realtà di Barbiana terminò, ma lasciò qualcosa di prezioso e che continua ad essere presente ancora oggi, come una sorta di testamento o meglio ancora l'azione pedagogica svolta fino ad allora da Don Milani, *Lettera a una professoressa*.

Quest'opera racchiude il messaggio più importante lasciatoci da Don Lorenzo Milani, perché *Lettera a una professoressa* risulta essere un'opera collettiva, un prodotto in primo luogo dei ragazzi e non soltanto un altro libro scomodo scritto dal priore.

La scuola di Barbiana non restò in vita come istituzione, come scuola che poteva accogliere i bambini del paese, ma rimane un messaggio critico nei confronti del mondo esterno.

Lettera a una professoressa sarà l'ultima amara incomprensione con l'arcivescovo Florit, che in una lettera gli rimproverò le prese di posizione prese dal priore negli ultimi anni. Dopo questa lettera Don Milani decise di cacciare da Barbiana anche coloro che tenevano le conferenze con i suoi scolari, gli "intellettuali borghesi", per restare solo con i suoi ragazzi.⁵⁶

Per Don Milani fu chiaro fin da subito lo scopo della *Lettera a una professoressa*, prendendo spunto da una serie di incidenti scolastici accaduti a tre dei suoi ragazzi che studiavano per diventare maestri: Enrico, Luciano e Michele. L'insuccesso scolastico dei suoi tre ragazzi fu il pretesto per scrivere una lettera aperta alla professoressa che li aveva bocciati.⁵⁷

Se un compito è da quattro io gli dò quattro. E non capiva, poveretta, che era proprio di questo che era accusata. Perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali.⁵⁸

Don Lorenzo condanna le disuguaglianze da cui molti sono condannati già in partenza per l'insuccesso scolastico. Ed un altro modo per evitare il problema è quello di addossare tali disuguaglianze a una causa biologica, e non sociale. Inoltre,

Voi dite d'aver bocciato i cretini e gli svogliati. Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi⁵⁹

⁵⁶ F. BRACCINI, R. TADDEI, *La scuola laica del prete Don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999, pp. 41-52.

⁵⁷ Ivi, pp. 89-90.

⁵⁸ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1990, p. 55.

⁵⁹ SCUOLA DI BARBIANA, *op. cit.*, p. 60.

Non è affatto vero che Dio non fa nascere i “cretini” e gli svogliati tra i poveri e i disagiati, come non fa nascere gli intelligenti e solo tra i ricchi. Tutti hanno capacità intellettuali per frequentare con risultati positivi almeno la scuola media⁶⁰

“La Costituzione purtroppo non può garantire a tutti i ragazzi eguale sviluppo mentale, eguale attitudine allo studio”. Ma del suo figliolo non lo direbbe mai. Non gli farà finire le medie? Lo manderà a zappare? Mi han detto che queste cose succedono nella Cina di Mao. Ma sarà vero? Anche i signori hanno i loro ragazzi difficili. Ma li mandano avanti.⁶¹

La Costituzione prevede la rimozione degli ostacoli e non va ad ampliare il divario, la disuguaglianza tra le classi sociali come fa la scuola dell'obbligo.

Lettera a una professoressa è rivolta ai poveri e doveva essere scritta su misura per loro, perché loro la potessero comprendere, ma il libro aveva soprattutto lo scopo di criticare il sistema scolastico, di suscitare discussioni e riflessioni.

Chi era accanto a don Lorenzo come Giorgio Pelagatti evidenzia

Ci sarà stata la maturazione di quelle idee insieme coi ragazzi, ma io credo che sia uno scritto suo, cose che aveva in cuore e che ci ha lasciato come un testamento. Ha raccolto le sofferenze e i disagi dei poveri per quanto riguarda l'istruzione, e li ha messi sulla carta per offrire questo grosso stimolo a riflettere, a discutere sul problema scolastico dei nostri figli.⁶²

Con la pubblicazione di *Lettera a una professoressa* emergono in particolar modo tre elementi:

- 1) la critica alla scuola tradizionale che fornisce cultura solo a chi già ce l'ha, mentre boccia e crea emarginati fra le classi inferiori. Pertanto dovrebbe essere istituita una nuova scuola a “tempo pieno”, che non boccia non diventi classista e selettiva
- 2) obiettivo principale la lingua, il rifiuto dei libri di testo, quindi ricercare una didattica alternativa come la lettura dei giornali che portano a riflessioni e discussioni

⁶⁰ F. BRACCINI, R. TADDEI, *op. cit.*, p. 92.

⁶¹ SCUOLA DI BARBIANA, *op. cit.*, p. 61.

⁶² F. BRACCINI, R. TADDEI, *op. cit.*, p. 96.

- 3) un pensiero di scuola che abbia come obiettivo la promozione dell'uomo, la solidarietà verso il prossimo, un luogo che faccia sentire a proprio agio come la casa nella quale nessuno debba sentirsi estraneo o discriminato.⁶³

La scuola di Barbiana andava oltre all'istruzione data ad un piccolo gruppo di ragazzi.

La scuola era stata qualcosa di più, un luogo che offriva ai ragazzi un modo di riflettere, dialogare, discutere sul mondo esterno che li circondava.

E sono proprio i ragazzi di Barbiana, che tra l'incredulità delle persone che non vivevano e non volevano vivere quel luogo, non solo hanno avuto accesso all'alfabetizzazione, ma sono stati capaci di scrivere il "manifesto" *Lettera a una professoressa*.

Don Milani a Barbiana trovò una situazione socialmente e culturalmente arretrata ed inferiore rispetto a quella di San Donato, la gente di questo posto aveva l'incapacità di usare il linguaggio; e la scuola, per don Milani, era l'unico strumento in grado di far acquisire la capacità di esprimersi, e di sconfiggere la loro timidezza e attraverso la conoscenza di ottenere la dignità di uomini.⁶⁴

Per don Lorenzo il povero non è colui che non ha mezzi materiali, ma è colui che è incapace di vivere da protagonista sul piano sociale, perché non gli sono stati dati i mezzi dalle istituzioni.

Don Milani è stato accostato anche a Freire, che ha in comune con Don Milani non solo la rivendicazione della dignità degli oppressi ma anche e soprattutto il primato della lingua intesa come strumento di coscientizzazione del Popolo. Ma Don Milani va oltre sostenendo che i poveri non sono coloro che non hanno mezzi materiali, ma sono coloro incapaci di vivere da protagonisti sul piano sociale, perché non gli sono stati dati i mezzi dalle istituzioni.

L'idea che la scuola non debba e non possa essere distaccata né dal sociale né dalla politica era un concetto già stato espresso, in precedenza, anche da Dewey in *Democrazia ed educazione*

L'efficienza sociale non è altro che socializzazione della mente attivamente impegnata nel rendere l'esperienza più comunicabili, nell'abbattere le barriere della stratificazione sociale che rendono gli individui chiusi agli interessi degli altri. Occorrerebbe invece uno sforzo per liberarli in modo che possano cercare e trovare il bene di loro scelta. La democrazia esige che tutti siano posti in grado di sviluppare le proprie capacità differenziate.⁶⁵

⁶³ Ivi, p. 103.

⁶⁴ F. BRACCINI, R. TADDEI, *La scuola laica del prete Don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999, pp. 96-97.

⁶⁵ Ivi, pp. 105-106.

Con la rivoluzione industriale ci fu un cambiamento inevitabile nella cultura, nella società, nella vita quotidiana di ogni famiglia, e per don Milani l'analfabeta si trova prigioniero della propria ignoranza causando l'emarginazione, se non addirittura l'estinzione.

Don Lorenzo Milani aveva concluso

Esiste una cultura analfabeta, e grazie ad essa l'analfabeta riesce a sopravvivere. Ma non esiste l' "analfabeta felice", non esiste il "buon analfabeta". Una società di eguali deve avere una scuola di eguali; e l'esistenza degli analfabeti, il loro permanere e il loro accrescersi, ci dimostra che la nostra è una scuola sbagliata. Ma sbagliata è non solo per l'esercito degli analfabeti che tiene lontano da sé, ma anche soprattutto per l'esercito degli istruiti, degli scolari: se li educa attraverso la competizione a contrapporsi gli uni agli altri: se li educa alla disuguaglianza.

L'istruzione alfabetica ha coinciso storicamente con la discriminazione sociale: essa determina strutture psicologiche di tipo anti-globale, ed è perfettamente coerente ad un tipo di scuola che separa e differenzia così come vuole la società discriminatrice che questa scuola ha prodotto.⁶⁶

Il problema è quello della scolarizzazione di massa, una scuola che si è potuta costruire in tempi e costi convenienti perché si basava su una standardizzazione del sapere e delle metodologie, tralasciando le vere esigenze che il popolo in quel momento richiedeva.

La scuola dell'obbligo pur dimostrandosi idonea a istruire una gran quantità di ragazzi, in un attimo, si è dimenticata e dimostrata incapace di gestire tutti quei ragazzi che non rientravano "nella norma": ritardati, iperdotati, ma anche indisciplinati, caratteriali, provenienti da situazioni familiari e sociali non conformi alle "regole" stabilite dalla società del tempo.

Ecco perché era doveroso soffermarsi sulla figura e sull'idea pedagogica di don Lorenzo Milani, che si è trovato a tentare di educare e ridare una dignità a coloro che erano considerati già "tagliati fuori" dalla nuova società; o comunque a cercare una via che consentisse alla scuola di tutti di essere realmente una scuola per tutti.⁶⁷

⁶⁶ F. BRACCINI, R. TADDEI, *op. cit.*, p. 123-124.

⁶⁷ Ivi, p. 109-110.

2.2.6.1 Il “tempo” a Barbiana

Per Don Milani è necessaria l'educazione, l'educazione che ha in mente è quella di base cioè quella che ha la formazione dell'uomo nei suoi diritti e nei suoi doveri.

Al pari della Montessori, Don Milani ha la consapevolezza della dignità di questo ragazzo che ha in sé tutto l'uomo che sarà domani ed al quale egli stesso, da se si deve preparare, con la curiosità, impegno, costanza, studio continuo e sistematico, non però sul piano del sapere, ma su quello del carattere. O meglio, non solo sul piano del sapere, ma soprattutto su quello della formazione di una personalità forte, dura, critica, capace di affrontare la vita senza mezzi termini, senza compromessi e con il coraggio di dire la propria opinione, convinto, sicuro, anche a rischio di ferire e di lasciare tracce.⁶⁸

Don Milani non sottovaluta l'educazione delle materie, come aritmetica, italiano geografia etc. ma ritiene che prima sia necessario risolvere il problema più urgente, cioè quello della parità culturale e dell'uguale dignità fra gli uomini.

È per questo che lui vuole che ai più poveri venga dato più tempo scuola che gli altri affinché la disparità si possa ridurre in base al principio che non si possono fare “le parti eguali fra disuguali”.

Ma la principale proposta didattica di Barbiana che consente tutto questo è il *tempo*. Per prima cosa il tempo da dedicare alla lettura dei giornali e poi alla riflessione e alla discussione di ciò che accade nel mondo e il tempo dedicato alle materie di base



Figura 4. Lezioni di geografia, 1956.
(V. Milani Comparetti, op. cit., p. 251)

⁶⁸ Ivi, p. 127.

Con tanto tempo a disposizione si poteva spaziare dalla storia all'anatomia, dalla geografia alla fotografia; dall'astronomia alla matematica; dalla politica alla pittura; dalla lettura del Vangelo a quella del giornale.⁶⁹

Ma in particolare il tempo come opportunità per ogni ragazzo di procedere con il proprio passo, col proprio ritmo, senza la vergogna di restare indietro o l'arroganza di essere arrivati primi.

La scuola di Don Milani non è rigida, chiusa, fatta una volta per tutte e per tutti. È la scuola di tutti perché riesce a porsi come scuola di ciascuno. In essa c'è uno spazio per ognuno, per quanti capiscono subito, per quelli che vanno più lenti, per quelli che addirittura stentano a capire. Sono i vantaggi della metodologia dialogica. A suo modo Don Milani precede le tecniche americane del “mastery learning”, in cui come è noto si superano le difficoltà dell'apprendimento nella misura in cui si dà a ciascun alunno la propria metodologia e il proprio tempo. Tutto questo è possibile nella scuola senza classi come quella di Don Milani. Si può facilmente realizzare in una scuola senza voti, senza passaggi obbligati, o soste forzate, in una scuola che è vita e che prepara essa stessa alla vita e non agli esami.⁷⁰

2.3 Dal “Documento Falcucci” alla legge 517/1977

Nel 1974, il Ministro della Pubblica Istruzione istituì una Commissione incaricata di esaminare la situazione emergente nelle scuole, a causa dell'inserimento di studenti disabili, e di tracciare le linee guida per le future politiche scolastiche in questo ambito.

Il risultato del lavoro degli esperti fu il Documento Falcucci, così chiamato in merito della Presidente della Commissione, come precedentemente menzionata nel capitolo 1. Questo documento influenzò tutte le decisioni successive riguardanti la politica sulla disabilità, a partire dalla fondamentale legge 517 del 1977.⁷¹

La legge n. 517 ha determinato un quadro normativo chiaro e preciso per l'integrazione degli studenti con disabilità nelle scuole comuni. Possiamo affermare che ha segnato un punto di svolta per il sistema scolastico italiano, eliminando le classi differenziali e le scuole speciali, determinando la presenza obbligatoria di studenti con disabilità nelle classi comuni, e perché ha aperto ampie possibilità di passare dall'inserimento all'integrazione effettiva.⁷²

⁶⁹ Ivi, p. 131.

⁷⁰ Ivi, pp. 127-135.

⁷¹ A. CANEVARO, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007, p. 139.

⁷² L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore, Roma, 2017, pp.31-32.

Gli articoli 2 e 7 della legge n. 517 eliminano le classi differenziali e le scuole speciali; inoltre favoriscono l'integrazione degli studenti con disabilità nella scuola elementare e media prevedendo l'inserimento di insegnanti specializzati. Questo costituisce una tappa fondamentale verso l'integrazione degli alunni con disabilità. L'inserimento di docenti capaci di stilare un progetto di vita personalizzato, flessibile e che consideri l'esperienza individuale e sociale dello studente, è fondamentale sia per definire il corretto percorso di apprendimento, sia per facilitare il processo di integrazione scolastica.

Tra le sfide affrontate nel progetto d'integrazione, è presente anche quella legata alla formazione degli insegnanti specializzati in attività di sostegno, una questione che rimane ancora non del tutto risolta.⁷³

Se il Documento Falcucci rappresenta un avanzamento culturale significativo, la legge 517/1977 centra l'obiettivo traducendola in legge. Anche se breve, è ricca di significato e delinea una nuova visione della scuola che rivoluziona alcuni degli strumenti istituzionali ritenuti fondamentali dalla maggior parte degli insegnanti.

Grazie all'entrata in vigore della legge 517/1977, si supera il vecchio piano di lavoro individuale, optando per una nuova programmazione curricolare che miri a definire obiettivi trasparenti e comprensibili.

La classe non è più intesa come unico raggruppamento possibile, andando verso un modello organizzativo più flessibile e che guardi alle necessità degli studenti, mantenendo sempre lo studente e il suo diritto alla piena educazione, al centro dell'azione educativa.

Proprio considerando la centralità dello studente, si valuta la possibilità di ampliare e di arricchire l'articolazione del tempo scolastico, di adottare nuovi strumenti valutativi che mirino a comprendere, sostenere e accompagnare l'alunno, superando così un sistema di valutazione sommativo e rigido.

Al centro di questo pensiero, troviamo l'impossibilità di delegare il compito educativo al singolo docente, per quanto possa essere competente e preparato, ma vi è la necessità di dividere la responsabilità a livello scolastico.

inoltre, la questione urgente che deve preoccupare la scuola è l'esito educativo e scolastico di ogni singolo alunno, indipendentemente dalla situazione personale di partenza.

Per questo la strategia da adottare impegna la collettività non solo l'insegnante, prima fra tutti la famiglia.

⁷³ D. IANES, A. CANEVARO, *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, 2017, p.113.

La legge prefigura una scuola intesa come comunità che, in quanto soggetto sociale si assume la responsabilità del successo degli studenti che la frequentano. All'interno di questa visione si colloca anche la specifica funzione del sostegno da assicurare agli alunni disabili e da notare che la legge non propone la soluzione della delega, né all'insegnante appositamente nominato, né ad altri operatori, ma promuove un'assunzione collegiale di responsabilità e indica nell'integrazione delle diverse competenze alla strada da seguire.⁷⁴

2.4 La legge quadro 104/1992 sulla disabilità

Il modello concettuale di integrazione trova piena attuazione, dopo un lungo dibattito in Italia e in Parlamento, con l'emanazione della Legge del 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate".

Lucio Cottini nella normativa nota come

Il testo, da un lato raccoglie varie disposizioni precedenti in un quadro organico e, dall'altro, tende a riempire vuoti legislativi che si erano venuti a verificare nei diversi ambiti: il sostegno alla famiglia, la scuola, il lavoro, la salute, il tempo libero, l'integrazione sociale.⁷⁵

La Legge 104/1992 non si orienta solo al percorso scolastico, ma al soggetto con disabilità e al suo progresso di pieno e completo sviluppo personale e sociale.

Il testo completo dell'articolo individua la Repubblica come responsabile esecutiva dei contenuti espressi (questo principio vale per tutte le leggi emanate dallo Stato, ma di rado viene esplicitato). In particolare l'articolo 1 definisce le finalità della legge e ne assegna esplicitamente la responsabilità alla Repubblica Italiana

a. garantisce il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società; b. previene e rimuove le condizioni invalidanti che impediscono lo sviluppo della persona umana, il raggiungimento della massima autonomia possibile e la partecipazione della persona handicappata alla vita della collettività, nonché la realizzazione dei diritti civili, politici e patrimoniali; c. persegue il recupero funzionale e sociale della persona affetta da minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali e assicura i servizi e le prestazioni per la prevenzione, la cura e la

⁷⁴ A. CANEVARO, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007, pp. 140-141.

⁷⁵ D. CAPPERUCCI, G. FRANCESCHINI, *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini Scientifica, Milano, 2020, p. 150.

riabilitazione delle minorazioni, nonché la tutela giuridica ed economica della persona handicappata; d. predispone interventi volti a superare stati di emarginazione e di esclusione sociale della persona handicappata.⁷⁶

In seguito, nell'articolo 3, specifica in modo chiaro e indiscutibile i soggetti a cui si rivolge, cioè alla persona disabile

Soggetti aventi diritto 1. E' persona handicappata colui che presenta una minorazione fisica, psichica o sensoriale, stabilizzata o progressiva, che è causa di difficoltà di apprendimento, di relazione o di integrazione lavorativa e tale da determinare un processo di svantaggio sociale o di emarginazione. 2. La persona handicappata ha diritto alle prestazioni stabilite in suo favore in relazione alla natura e alla consistenza della minorazione, alla capacità complessiva individuale residua e all'efficacia delle terapie riabilitative. 3. Qualora la minorazione, singola o plurima, abbia ridotto l'autonomia personale, correlata all'età, in modo da rendere necessario un intervento assistenziale permanente, continuativo e globale nella sfera individuale o in quella di relazione, la situazione assume connotazione di gravità. Le situazioni riconosciute di gravità determinano priorità nei programmi e negli interventi dei servizi pubblici. 4. La presente legge si applica anche agli stranieri e agli apolidi, residenti, domiciliati o aventi stabile dimora nel territorio nazionale. Le relative prestazioni sono corrisposte nei limiti ed alle condizioni previste dalla vigente legislazione o da accordi internazionali.⁷⁷

Negli anni questa legge sancisce nuovi specifici diritti per gli studenti in ambito scolastico, ma inoltre indirizza lo Stato e in particolar modo gli interventi delle regioni, degli enti locali e delle autorità, al fine di tradurre in operatività quanto dichiarato nella normativa, si tratta di un traguardo legislativo importante e per diversi aspetti all'epoca innovativo, perché non più incentrato sui servizi e sugli operatori, ma sulla persona e le sue difficoltà.

È la prima volta che si prende in considerazione la persona disabile lungo tutto l'arco della sua esistenza, dalla nascita all'età adulta occupandosi di molteplici aspetti che lo riguardano: la salute (prevenzione, cura e riabilitazione); l'integrazione sociale; l'istruzione e la formazione professionale; il lavoro; l'abitazione e i trasporti; il superamento delle barriere architettoniche.⁷⁸

E nell'articolo 12 fonda le radici per l'integrazione scolastica sul diritto all'educazione e all'istruzione

⁷⁶ D. CAPPERUCCI, G. FRANCESCHINI, *op. cit.*, pp. 150-151.

⁷⁷ Ivi, p. 151.

⁷⁸ M. PAVONE, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010, pp. 50-51.

1. Al bambino da 0 a 3 anni handicappato è garantito l'inserimento negli asili nido. 2. È garantito il diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie. 3. L'integrazione scolastica ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione. 4. L'esercizio del diritto all'educazione non può essere impedito da difficoltà di apprendimento né di altre difficoltà derivanti dalle disabilità connesse all'handicap.⁷⁹

Come si può notare l'obiettivo dell'integrazione scolastica è rivolto principalmente all'individuo la cui situazione non deve essere un ostacolo per esercitare il proprio diritto all'educazione e all'istruzione, tuttavia l'attenzione viene focalizzata solo marginalmente al contesto.

Nasce una stagione caratterizzata da un susseguirsi di studi e ricerca scientifica e pedagogica che portano a una profonda analisi e riflessione sulla questione relativa all'integrazione scolastica, nel tentativo di fornire ai medici, insegnanti, pedagogisti metodi, strategie e strumenti per poter lavorare e garantire ai bambini disabili il loro diritto all'educazione e all'istruzione.

Entrano a far parte del vocabolario "Diagnosi funzionale", "Profilo dinamico funzionale" e "Piano educativo individualizzato", con l'obiettivo di garantire pari opportunità di apprendimento e di crescita per tutti.⁸⁰

2.4.1 Diagnosi funzionale, profilo dinamico funzionale, piano educativo individualizzato

Come abbiamo accennato con la legge quadro 104/1992 entrano a far parte una specifica metodologia di lavoro di grande importanza per l'integrazione scolastica: la *diagnosi funzionale*, il *profilo dinamico funzionale* e il *piano educativo individualizzato*.

La *diagnosi funzionale* (DF) stabilisce la partenza nel processo dello studente in condizione di disabilità all'interno dell'ambiente scolastico. La stesura della diagnosi funzionale è a carico dello specialista in neuropsichiatria infantile, dal terapeuta della riabilitazione, dagli operatori sociali (specialisti dell'ASL) ed è una descrizione delle potenzialità e delle difficoltà dovute allo specifico deficit.

⁷⁹ D. CAPPERUCCI, G. FRANCESCHINI, *op. cit.*, p. 152.

⁸⁰ Ivi, pp. 152-153.

Lucio Cottini, professore di didattica generale e pedagogia speciale, sostiene che il mancato coinvolgimento nella stesura della DF del personale educativo e della famiglia, dovuto alle disposizioni della normativa, provoca ripercussioni negative sull'efficacia degli interventi educativi. L'attenzione viene focalizzata principalmente su ciò che il bambino non sa fare, piuttosto che sulle abilità possedute o emergenti, con un approccio prettamente medico piuttosto che educativo. Le conseguenze sono che il documento non fornisce ai docenti indicazioni operative utili per programmare le attività didattiche. Quindi Cottini ritiene sia necessaria una modifica della normativa per far sì che la diagnosi funzionale acquisti valenza nel processo di integrazione, non solo scolastica ma anche sociale.

Una diagnosi funzionale deve offrire, dopo un primo periodo di inserimento e osservazione scolastica, un quadro strutturato su punti di forza e di debolezza dell'allievo, un quadro sul quale realizzare una serie di obiettivi e di attività concrete per quell'alunno in quella specifica situazione e con le risorse realisticamente a disposizione. E per fare questo è necessario uno strumento, ovvero il *profilo dinamico funzionale* (PDF).

Con il PDF si identificano i probabili livelli di sviluppo che lo studente può conseguire attraverso concreti interventi educativi effettuati dalla scuola.

Una volta definiti i livelli di partenza e gli obiettivi didattici adeguati, è necessario stabilire le strategie, i mezzi, i tempi e i luoghi per raggiungere tali obiettivi e per questo viene redatto il *piano educativo individualizzato* (PEI).

Prima di tutto, la scrittura del PEI non dovrebbe essere delegata solamente alla docente di sostegno, ma deve essere una continua collaborazione tra l'insegnante di sostegno e gli insegnanti curricolari, perché l'integrazione degli studenti con difficoltà non può essere solo ridotta come qualche attività svolta con l'insegnante di sostegno, ma riguarda tutte le esperienze che caratterizzano il contesto scolastico.

Secondariamente, il PEI deve includere non solo il progetto didattico, ma anche quelli riabilitativi e di socializzazione, quindi di fondamentale importanza è la collaborazione tra insegnanti, lo specialista in neuropsichiatria infantile, il terapeuta della riabilitazione, gli operatori sociali e la famiglia.

Infine, è di fondamentale importanza che il PEI venga mantenuto come documento chiave per guidare lo studente in tutte le attività formative, riabilitative e relazionali. È opportuno che come documento sia oggetto di revisioni e verifiche in modo tale che possa assumere il significato di progetto di vita.⁸¹

⁸¹ L. COTTINI, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma, 2016, pp. 28-32.

2.5 L'integrazione scolastica: il contributo della neuropsichiatria infantile per l'educazione e la scolarizzazione nel secondo Novecento

In Italia si è avviato un percorso originale e nettamente differente rispetto agli altri paesi: è stata fatta una scelta etica e culturale “radicale” che ha portato all'integrazione degli studenti disabili nella scuola comune.

Questa scelta, supportata da una solida base scientifica, stabilisce un legame profondo tra socializzazione, riabilitazione e apprendimento creando un contesto che favorisca contemporaneamente questi tre aspetti. Non si tratta di riabilitare in ambienti separati e specializzati, per poi passare alla socializzazione e successivamente all'apprendimento, ma di lavorare ad un diretto confronto degli studenti disabili all'interno della comunità scolastica e sociale al fine di favorire il processo di riabilitazione e apprendimento.

Questo approccio positivo e rivoluzionario sposta l'attenzione dalla sola gestione delle difficoltà immutabili del disabile, per le quali non ci sono spazi di miglioramento, verso la ricerca e lo sviluppo di ciò che l'individuo è in grado di fare, anche con gli adeguati supporti specifici per ogni situazione e contesto.

La scelta di questa nuova strategia educativa era supportata dal lavoro svolto da diversi esponenti italiani della neuropsichiatria infantile sin dalla fine degli anni Cinquanta.

Gli studi teorici ed i risultati pratici ottenuti dagli studi confermavano l'importanza del recupero e dell'inclusione sociale per bambini e adolescenti con disabilità.

Tra gli studiosi più noti e che hanno portato maggiori contributi, ricordiamo Giovanni Bollea (1913-2011), professore di neuropsichiatria infantile, il quale rilevava l'importanza di una diagnosi precoce, per poter favorire ed attivare tempestivamente l'educazione speciale, sia fisica che psichica, per il disabile. Bollea fu il primo che si schierò fermamente a favore dell'educabilità dei bambini con disabilità all'interno della scuola comune sottolineando e sostenendo con convinzione che:

La scuola è un'unità didattica formativa per tutti [...]. Il bambino normale deve vivere a contatto del bambino che noi chiamiamo ancora “anormale”, che ha una sua normalità, un suo livello di comunicazione, che ha una sua personalità, con cui noi non riusciamo a relazionare, perché non abbiamo mai cercato come e in che modo possiamo inserirci a quel livello e tipo di comunicazione.⁸²

⁸² M. PAVONE, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010, p. 45.

Tra i medici più innovativi spicca Adriano Milani Comparetti (1920-1986), pediatra, neuropsichiatra e fisiatra, fratello di don Lorenzo Milani. Egli ha svolto un ruolo fondamentale nella promozione dell'autonomia dei bambini con disabilità.

Ha identificato nelle loro reali capacità di azione l'elemento chiave per favorire l'integrazione tra disabilità e società. Si è dedicato con impegno a facilitare l'inclusione precoce dei bambini con disabilità nella vita sociale.

Comparetti intende spingere oltre la visione limitata della “medicina della malattia” e promuovere una prospettiva positiva di “medicina della salute”. Con il suo approccio metodologico, intende che il professionista non si limiti a individuare gli aspetti negativi, i “difetti”, ma piuttosto si concentri su ciò che il bambino è in grado di fare, mettendo in risalto gli aspetti positivi.

Per Comparetti l'obiettivo nei confronti dei bambini con disabilità non è quello di fornire un “trattamento”, ma piuttosto di promuovere un'educazione nel senso più ampio del termine.

Comparetti fu un professionista impegnato al supporto delle famiglie, con una carriera dedicata non solo al recupero medico, ma anche all'educazione e all'integrazione sociale dei bambini affetti da problemi neurologici e motori, operando attivamente su molteplici fronti: coinvolto nell'apertura delle prime Scuole dei Genitori (1953); sostenitore della nascita dell'Associazione Italiana per l'Assistenza agli Spastici; direttore del Centro di Educazione Motoria “Anna Torrigiani” di Firenze.

Dal 1957, canalizza le sue energie innovative nell'attività di recupero del disabile, adottando un approccio di presa in carico e intervento coordinato da un'equipe pluriprofessionale composta da esperti in medicina, psicologia e pedagogia. Questo team ha il compito di “ricostruire” l'individuo diviso.

Nel Centro “Torrighiani”, vengono anticipate e messe in pratica le scelte più innovative nel campo dell'educazione per bambini con disabilità. Nel 1960 viene aperta la prima scuola speciale per bambini con paralisi cerebrale all'interno del centro.

Ma col tempo, Comparetti riflette e nasce in lui la convinzione che l'intervento riabilitativo sia più efficace quando rispetta le esigenze di vita ed educative dei giovani utenti, includendo i loro rapporti con coetanei e familiari. Quindi a partire dal decennio successivo, con un'attenzione particolare all'integrazione nella comunità, vengono chiusi sia la scuola che il Centro “Torrighiani”.

Alla fine degli anni Settanta, la funzione del Centro “Torrighiani” si evolve: i bambini frequentano le scuole comuni e il Centro assume nuovi ruoli, sia come presidio territoriale, con funzioni simili a quelle di ambulatori di servizio (riabilitazione, rieducazione, consulenza clinica), sia come centro di ricerca scientifica e didattica.

Un altro esponente della neuropsichiatria infantile, che si accosta a Milani Comparetti, è Giorgio Moretti (1934-1999). Egli afferma che ogni miglioramento fisico è significativo solo se inserito in una valutazione complessiva mirata alla reintegrazione sociale della persona con disabilità. Secondo lui, medicina ed educazione rappresentano due dimensioni inseparabili, in continua interazione nel contesto del progetto di vita.

Infine, Enrico Montobbio (1935-2020), neuropsichiatra e uno dei principali esperti italiani nell'integrazione sociale e lavorativa di adolescenti con disabilità, ha guidato, insieme al suo team, oltre mille giovani nel loro ingresso nel mondo del lavoro.

Montobbio ritiene che gli interventi personalizzati di educazione e riabilitazione possano portare il soggetto a ridurre ulteriormente la propria autostima, accentuando comportamenti infantili e dipendenza assistenziale.

È fondamentale che tali interventi siano allineati con il progetto di vita individuale, poiché l'integrazione nel mondo del lavoro offre una significativa opportunità di crescita.

Per il giovane, “imparare a lavorare” significa sviluppare la maturità necessaria per rispettare le regole concordate e le relazioni presenti nell’ambiente lavorativo, una sfida che vede coinvolti operatori e anche genitori.⁸³

2.6 Conclusioni: conquiste legali e scolastiche per la disabilità

In conclusione, dagli anni Sessanta agli anni Novanta ci sono dei cambiamenti positivi in ambito scolastico, faticosi da raggiungere ma che portano a comprendere che l'escludere e il solo inserimento non è la soluzione che porta beneficio al singolo individuo e all'intera società.

Si va verso una cultura pedagogica che vuole affrontare i problemi della disabilità o dal più comune disadattamento scolastico, una cultura che vuole trovare soluzioni che aiutino e migliorino le condizioni degli alunni e che non li classifichino e li escludano.

⁸³ M. PAVONE, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010, pp. 45-50.

E' un grande passo avanti, anche se non definitivo, il comprendere la necessità che tutti devono e possono frequentare la scuola comune e che possa e debba dare a tutti le stesse opportunità.

Il solo inserimento però non è la soluzione, occorre trovare normative e strategie che portino all'integrazione.

Viene emanata quindi la Legge quadro 104/1992. E' una legge fondamentale perché non pensa solo al percorso scolastico del soggetto disabile, ma mira al suo pieno sviluppo come persona e come soggetto sociale. Per la prima volta la persona con disabilità viene presa in considerazione in tutto l'arco della sua esistenza.

Ma questa legge è solo un punto di partenza, perché attorno ad essa comincino a svilupparsi una serie di studi scientifici e pedagogici per comprendere al meglio come integrare il soggetto disabile nell'ambito scolastico e sociale.

Per quanto riguarda l'integrazione scolastica, molteplici figure devono elaborare strategie e metodologie per far sì che agli alunni disabili sia garantito pieno diritto all'istruzione.

Solo un grande lavoro in equipe, tra scuola, specialisti e famiglia può aiutare a comprendere quali sono le reali esigenze del soggetto e aiutarlo a sviluppare al meglio le sue potenzialità.

Infine, in ambito educativo per la seconda metà del novecento, importante innovatore, fondamentale e particolarmente interessante, è la figura di don Lorenzo Milani.

Uomo profondo, pieno di cultura e di senso critico. Fu un precursore, nel comprendere che occorrevano gli strumenti adeguati e non per forza quelli istituzionali per aiutare la crescita, lo sviluppo e la formazione scolastica dei poveri e di chi era in difficoltà, perché potessero poi avere una reale vita sociale. Cercò di fare quasi completamente da solo e nel suo piccolo, quello che la legge 104 stabiliva fosse fatto in equipe per favorire l'integrazione del soggetto all'interno della società.

Promotore di un approccio educativo fondato sulla relazione, don Milani ha saputo valorizzare l'altro, facendo emergere l'identità personale. E attraverso l'istruzione, con le sue idee a favore dei diritti umani, ha ridato una dignità a qualsiasi essere umano, indipendentemente dalla classe sociale di appartenenza.

Capitolo 3. La situazione italiana oggi: la scuola dell'inclusione

3.1 Inserimento, integrazione: in cammino verso l'inclusione

Prima di proseguire, ritengo sia importante chiarire, nuovamente, e definire il significato di termini usati fino ad ora e che lo saranno anche in seguito. Concetti come *inserimento*, *integrazione* e *inclusione* sono spesso usati sia nei testi che nella vita quotidiana scolastica, ma hanno significati differenti.

Nei primi anni Settanta, in Italia, con la Legge n. 118/71, si riconosce il diritto solo per alcuni alunni con disabilità (sono esclusi momentaneamente i disabili sensoriali), all'*inserimento* nella scuola e nella società. "Inserire", come dice la parola stessa, implica un livello giuridico e fisico, cioè senza interessarsi della qualità della loro presenza, le relazioni interpersonali e la socializzazione.⁸⁴

Con la Legge n. 517/77 si chiudono le classi differenziali, le scuole speciali e inizia l'*integrazione* degli studenti con disabilità, affiancando loro gli insegnanti specializzati. È essenziale che il docente sia competente nello stilare un progetto di vita personalizzato, mantenendo una certa flessibilità, che consideri l'esperienza individuale e sociale dello studente.⁸⁵

Ma è con la Legge n. 104/92 che il concetto di integrazione trova la sua piena attuazione: la normativa non si orienta solo verso il percorso scolastico del soggetto con disabilità, ma anche al progresso di pieno e completo sviluppo personale e sociale. L'obiettivo dell'integrazione scolastica è rivolto principalmente allo studente la cui situazione non deve essere un ostacolo per esercitare il proprio diritto all'educazione e all'istruzione.⁸⁶

Ed arriviamo infine all'*inclusione*, inizialmente un termine solo utilizzato come "una moda", ma con il proseguire degli anni e i passi in avanti che sono stati fatti siamo consapevoli di cosa parliamo quando utilizziamo il termine inclusione scolastica, che comunque deve essere ancora compiuto del tutto nella scuola italiana.

⁸⁴ M. PAVONE, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010, pp. 41-42.

⁸⁵ L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore, Roma, 2017, pp. 31-32.

⁸⁶ D. CAPPERUCCI, G. FRANCESCHINI, *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini Scientifica, Milano, 2020, p. 152.

Chi presenta disabilità entra nella società come tutti, per questo le regole devono essere riviste tenendo presenti tutti i componenti: la diversità di ciascuno si trasforma nella condizione normale all'interno della scuola e nell'aula.

La parola inclusione deriva dall'inglese *inclusion*, che si traduce letteralmente “essere parte di qualcosa”, “sentirsi completamente accolto”.

L'essere inclusi è la certezza che ogni individuo ha valore e appartiene alla comunità; sottolineiamo il termine comunità, in quanto l'inclusione non avviene solo all'interno del contesto scolastico, ma in diversi ambienti.⁸⁷

Tra gli anni Settanta e Novanta la scuola accoglieva prevalentemente alunni con disabilità e quindi si parlava di integrazione, gli studenti di lingua e culture diverse erano molto meno di adesso, e non c'era ancora un riconoscimento ufficiale di alcune tipologie di disturbi, e quindi non c'era ancora una tutela dei diritti.

Oggi giorno siamo consci che la parola integrazione e inclusione non siano sinonimi, ma siano termini ben differenti tra loro.

Una scuola inclusiva riconosce e valorizza tutte le differenze, che siano di pensiero, di apprendimento, di orientamento sessuale, alle differenze di genere. Senza dimenticare le differenze linguistiche, culturali, familiari ed economiche, etc. La scuola non deve limitarsi a sostenere solo coloro con delle fragilità, ma deve avere un occhio particolare per ogni alunno, nessuno escluso.

Per avere inclusività occorre partire da una base di uguaglianza: tutti devono essere accolti, al di là delle loro condizioni, se si vuole giungere al traguardo che prevede la giustizia come equità, cioè fare parti uguali tra disuguali come dice don Lorenzo Milani nel suo celebre pensiero: “Non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali.”⁸⁸

Non è semplice acquisire l'idea di giustizia come equità, ma è fondamentale: la scuola, per definirsi realmente inclusiva deve cercare un pò alla volta di uscire da una didattica standard, cioè identica per tutti gli alunni.⁸⁹

⁸⁷ M. PAVONE, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010, p. 42.

⁸⁸ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1990, p. 55.

⁸⁹ D. IANES, A. CANEVARO, *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento, 2015, pp. 7-8.

Solo un paio di esempi di esperti che cercano di superare le barriere della didattica standard. Uno è Sergio Neri⁹⁰, (1937-2000) pedagogista, insegnante ed educatore italiano, che sostiene

la valorizzazione del ruolo dei coetanei è un fattore determinante dell'impresa scolastica, tanto che le attività nel piccolo gruppo e le tante forme di collaborazione sono, in questa scuola, particolarmente coltivate, tanto da diventarne un elemento distintivo. E' vero pure che la lentezza (ma non la pigrizia, la sciatteria, il lasciare correre, il semplice intrattenimento) è una cifra dello scorrere del tempo e del modo di operare, consentendo così a ciascuno di provare e riprovare, di sbagliare senza sentirsi subito misurato e giudicato, nel cercare la sua strategia per la soluzione del problema, nel trovare il senso e la misura della sua azione e della sua crescita.⁹¹

Il pedagogista Neri fa riferimento con queste parole a scelte e metodi della scuola dell'infanzia, ma le metodologie utilizzate in questo grado di scuola non potrebbero essere utili anche negli altri contesti scolastici? Infatti la relazione tra i coetanei, la socializzazione non sono fattori vincolati all'età dei bambini o dalla frequentazione del grado di scuola.

Tutto è dunque facile nella scuola dell'infanzia? Un bambino con disabilità non pone problemi, difficoltà, non richiede un maggior dispendio di energie, risorse, mezzi? Questa modalità di fare educazione si identifica nella scuola dell'infanzia e non può essere rimodellata? C'è timore di infantilizzare gli alunni?

Il pensiero di Negri da spunti interessanti per capire il modello inclusivo italiano.

Questo sottintende uno spostare l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, perchè ogni soggetto ha uno stile di apprendimento diverso dall'altro; sia che abbia disabilità sia che non le abbia.

Il passaggio è questo passare da una strategia di insegnamento al focalizzarsi sulle molteplici strategie di apprendimento.

⁹⁰ Sergio Neri nasce nel 1937 a S. Felice sul Panaro, in provincia di Modena. Terminati gli studi magistrali iniziò ad insegnare nella scuola elementare. Si laurea in pedagogia nel 1967. Nel 1968 diventa Direttore Didattico nel Comune di Concordia sulla Secchia. Dal 1970 fino al 1972, viene nominato Direttore dell'Istituto Charitas di Modena, un istituto per disabili gravi. Dal 1971 al 1987 ricopre anche il ruolo di coordinatore per le scuole dell'infanzia di Modena; durante questo periodo, nel 1977, si laurea in psicologia presso l'Università di Padova. A partire dal 1987 egli diviene ispettore tecnico periferico per la scuola elementare e viene assegnato al Provveditorato agli Studi di Modena. Dal 1988 Neri diventa Dirigente Superiore per i Servizi Ispettivi del Ministero della Pubblica Istruzione, dove si interessa delle tematiche relative alla scuola della materna e alla disabilità. Vista la comprovata esperienza pregressa, nel 1997 viene nominato Coordinatore dell'Osservatorio Nazionale Permanente per l'integrazione scolastica delle persone in situazione di disabilità. Sergio Neri muore nel 2000. (G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000 - DBE*, in <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>.)

⁹¹ A. CANEVARO, *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano*, in <https://www.edscuola.it/archivio/handicap/canevaro.html>.

Il secondo studioso è Andrea Canevaro⁹² (1939-2022) famoso pedagogista italiano, sostiene che la parola inclusione sia strettamente collegata al concetto di *coevoluzione*.

Con *coevoluzione* si indica un processo tramite il quale due soggetti influenzandosi reciprocamente proseguono nella propria evoluzione così, perché ci sia realmente inclusione, occorre che si modifichi il contesto sociale.

Il modello educativo italiano, quando si parla di disabilità vuole che il problema venga compreso e affrontato da tutti coloro che ne sono coinvolti.

E' fondamentale che la scuola integri nei suoi percorsi la conoscenza della disabilità, perché venga capita e accettata da tutti e si possa poi lavorare insieme per ridurre questo "handicap" e togliere le barriere che il contesto può creare.

Solo così, nella *coevoluzione*, può avvenire lo sviluppo cognitivo della persona con disabilità. Chiaramente non tutte le disabilità sono uguali, quindi occorrono strategie diverse per situazioni diverse.

Anche in questo caso occorre superare il modello unico di insegnamento e spostare l'attenzione "sul come si impara". Questo porta verso la consapevolezza che gli alunni comunque non sono tutti uguali, ma tutti diversi, disabilità compresa.

Ecco l'idea di *coevoluzione* tutti devono crescere insieme: alunni, insegnanti, strumenti didattici e famiglie.

Si apre con un chiaro impegno nei confronti del principio dell'educazione per tutti e per ciascuno, riconoscendo la necessità e l'urgenza che i bambini, giovani e adulti con bisogni educativi speciali frequentino percorsi di formazione e istruzione all'interno dei comuni sistemi educativi.

⁹² Andrea Canevaro nasce a Genova nel 1939 e muore a Ravenna nel 2022. Si laurea in Lettere e Filosofia con una tesi sull'architettura sacra. Si trasferisce a Bologna per ampliare le proprie conoscenze, ma viene attratto dall'ambito educativo. Ottiene una borsa di studio presso l'Università di Lione, comincia a dedicarsi alla disabilità intellettiva nell'infanzia seguendo gli studi di Pedagogia Speciale del professor Claude Kohler. Dal 1973 insegna Pedagogia Speciale presso la Facoltà di Magistero all'Università di Bologna. Dopo aver ricoperto le cariche di Presidente del corso di laurea in Pedagogia, successivamente diventa Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Ateneo di Bologna e nel 2002 viene nominato delegato del Rettore dell'Ateneo di Bologna per gli studenti con disabilità. Canevaro è considerato tra i principali fondatori della pedagogia speciale in Italia e in Europa, ricoprendo il ruolo di esperto scientifico internazionale per l'Université de Montréal (Canada) e di Lione (Francia). Costruttore di reti, ha sempre mantenuto viva la ricchezza dell'incontro e dello scambio, Canevaro ha dato un impulso fondamentale al delicato processo di inclusione delle persone con disabilità, stimolando il confronto a livello politico e sociale. È stato protagonista di numerose missioni umanitarie e di cooperazione all'estero (tra cui Balcani, Bielorussia, Cambogia e l'area dei Grandi Laghi in Africa). Nel settembre 2006 ha inoltre assunto la direzione della Commissione Tecnico-scientifica dell'Osservatorio per l'integrazione dei disabili del Ministero della Pubblica Istruzione, ruolo che ha poi lasciato dopo alcuni anni. Particolarmente attivo nel territorio romagnolo, nel maggio 2010 riceve a Ravenna il "Premio Barbiana" per il contributo significativo dato in campo inclusivo: sui temi della disabilità, delle differenze e dei sistemi educativi a livello nazionale ed europeo. (E. Fuggiano, *Per Andrea Canevaro. Un ricordo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna* <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/download/14987/14243/56863>.)

Il tema centrale è che l'educazione delle persone con disabilità sia parte integrante del compito della scuola. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede che le scuole predispongono percorsi educativi in grado di considerare anche i bisogni educativi speciali degli allievi.

L'accesso alle scuole di ogni bambino, qualsiasi siano i bisogni educativi, comporta il rovesciamento della prospettiva sociale, cioè sono i programmi scolastici che devono adattarsi ai bisogni dei bambini e non viceversa.⁹³

3.2 L'influenza del quadro legislativo europeo sulla scuola italiana

Un momento di grande rottura con il passato e un passo rivoluzionario verso il futuro, a livello internazionale, è la *Dichiarazione di Salamanca* (Spagna) nel 1994, promossa dall'UNESCO.

La *Dichiarazione* non si accontenta di affermare che tutti hanno il diritto ad un'educazione e un'istruzione, ma che l'educazione e l'istruzione delle persone con disabilità è una questione che riguarda tutta la società, in quanto riconosce che ogni persona è diversa.

La persona con una disabilità ha caratteristiche, interessi, capacità e bisogni di apprendimento diversi, che la scuola deve tenere in considerazione. A tutti deve essere garantita la frequenza scolastica alla presenza di un clima inclusivo, questo è il metodo più efficace per combattere comportamenti discriminatori, creando comunità accoglienti e una società inclusiva.

La *Dichiarazione di Salamanca* riprende l'espressione *Special Educational Needs* (SEN) introdotto nel 1978 dal Rapporto Warnock, nel momento in cui fu promossa l'integrazione dei disabili nelle scuole comuni del Regno Unito.

L'espressione citata viene recuperata dal Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) per stilare nel 2000 l'*Index for Inclusion*.

L'*Index* era stato creato nel corso di tre anni, grazie all'impegno di equipe di pedagogisti, come Tony Booth e Mel Ainscow, di insegnanti, genitori, dirigenti scolastici con ampia esperienza nel rendere l'ambiente scolastico inclusivo.

⁹³ A. CANEVARO, *Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici del modello italiano*, in <https://www.edscuola.it/archivio/handicap/canevaro.html>.

Nel corso degli anni sono state pubblicate diverse edizioni aggiornate, per rendere la scuola un posto accogliente per tutti.⁹⁴

L'Index è un insieme di materiali che permette l'autovalutazione di tutti gli aspetti di una scuola e che comprende sia le attività negli spazi interni ed esterni alla scuola, sia le relazioni con il contesto e le comunità con cui si interagisce. Sollecita il personale, le famiglie e gli alunni a contribuire allo sviluppo e alla realizzazione pratica di un progetto di sviluppo per l'inclusione.

Il nuovo volume dell'Index, completamente rinnovato, vuole strutturare percorsi inclusivi molto validi, che tengano conto della vasta gamma di diversità sempre più presente all'interno del contesto scolastico (disabilità, difficoltà di apprendimento, differenze culturali, linguistiche, socio-economiche, relazionali).

L'approccio dell'Index è stato utilizzato in moltissime scuole a livello internazionale, per intraprendere percorsi inclusivi in grado di poter tener conto delle mutate condizioni della realtà scolastica, la composizione delle classi, la disponibilità di risorse, la scuola è chiamata a rispondere.

L'Index vuole essere una proposta originale per una scuola in direzione inclusiva e un orientamento aperto al nuovo. Apertura significa innanzitutto a eliminare vocaboli antiquati quali “piano” o “metodo” per descrivere i processi educativi, sono vocaboli propri di una visione chiusa della produzione del sapere, legata alla cultura del secolo passato e oramai inadeguata.

L'index suggerisce invece di lavorare per progetti, con un approccio inclusivo dando gli elementi per costruire una scuola democratica attraverso il coinvolgimento di tutti.

Per promuovere l'inclusione è quindi necessario modificare anche il linguaggio, sostituendo terminologie tradizionali con vocaboli che ci permettono di realizzare una scuola realmente inclusiva. Ad esempio il concetto di “bisogni educativi speciali” introdotto per legge anche in Italia tende certamente ad allontanarci dalla nostra meta.

Come ricorda infatti Booth l'identificazione dell'inclusione legata agli studenti come la disabilità, alla provenienza straniera e culturale è controproducente. Gli studenti sono persone intere, con complesse identità e sfaccettature. Abbinare alla parola “bisogni” l'aggettivo “speciale” crea una contraddizione. Da un lato il soggetto viene etichettato e ridotto al suo bisogno speciale, portandoci a concentrarci su ciò che manca anziché su ciò che c'è.

⁹⁴ R. M. MARAFIOTI, *Il “circolo” dell'inclusione*, in <https://rivistedigitali.erickson.it>, vol 15, n. 4 (novembre 2016), pp. 439-440.

Così un minore proveniente da una famiglia non italiana diventa un alunno con difficoltà linguistiche, anziché essere visto come una persona che già parla una e a volte anche due o tre lingue diverse! Nasce così il falso mito che sia possibile tracciare una linea rispetto ai bisogni degli alunni classificandoli tra normali e speciali.

La parola normale come anche l'aggettivo speciale ci allontanano dalla creazione di percorsi educativi inclusivi.

Anche altre espressioni linguistiche ci allontanano dal cammino verso l'inclusione come, ad esempio, l'utilizzo di sigle che si concentrano nell'area del sostegno: BES, DSA, PDF, PDP, PEI, ICF, GLI, ect. Questo linguaggio non avvicina gli alunni e le loro famiglie a una comprensione di quello che viene fatto per facilitare il loro stare bene all'interno della scuola.

Aumentare le sigle non crea l'inclusione, ma confusione. Dovremmo diminuirle e cercare di utilizzare un linguaggio chiaro e semplice.

Stessa dinamica accade con l'utilizzo del termine "caso", riducendo la capacità dell'insegnante di tutte le risorse che ha a disposizione per sviluppare l'inclusione, portando ad isolare l'alunno "strano" della classe, sia sul piano delle aspettative degli insegnanti sia su quello dell'aiuto che può ricevere dagli altri.

Nelle scuole italiane la presenza degli alunni con difficoltà anche gravi è accettata a patto che non interferisca con il programma, rallenti gli altri.

Sembra proprio non importare che le normative da anni abbiano eliminato la parola "programma": il programma è la priorità assoluta nella maggior parte degli insegnanti e l'idea di apportare cambiamenti dovuti alla presenza di alunni con disabilità provoca reazioni immediate di rifiuto. Questo porta a pensare di risolvere il problema, preparando materiale diverso che verrà svolto dall'insegnante di sostegno, volendo in uno spazio separato, per non disturbare lo svolgimento del programma normale da parte dell'insegnante curricolare.

E da qui la proposta dell'Index è chiara: se l'obiettivo dell'inclusione è che tutti gli alunni stiano insieme il più possibile svolgendo attività comuni, allora, invece di ideare programmi speciali è necessario lavorare per modificare il curriculum comune, diversificandolo per accogliere le esigenze di tutti gli studenti.

Tuttavia l'obiettivo è che gli alunni stiano il più possibile insieme per poter sfruttare quella grandissima risorsa che può essere, senza dubbio, il gruppo dei pari, rispetto all'apprendimento cognitivo, affettivo e sociale. Il corpo docente (l'insegnante curricolare e di sostegno) devono lavorare fianco a fianco, contribuendo con le proprie competenze specifiche per preparare unità di apprendimento complete, così che ogni alunno con la sua

specificità possa prendervi parte: occorre mettere in gioco la propria professionalità, per progettare e realizzare attività in cui ognuno possa utilizzare al meglio le proprie capacità e ottenere risultati importanti per il proprio percorso di sviluppo. Bisogna costruire attività comuni, ma personalizzate, in grado di utilizzare le differenze esistenti tra gli alunni come risorse per l'apprendimento .

La proposta dell'Index è quindi profondamente differente: vede l'inclusione come un processo continuo, che non nasce da etichette diagnostiche, ma fa riferimento ai diritti umani, che solo attraverso un confronto che coinvolge tutti, può trasformarsi in pratiche educative che consentono alla scuola di assumere totalmente il ruolo come luogo di promozione di giustizia sociale.⁹⁵

3.3 Il percorso verso l'ICF-CY: l'importanza delle parole

Platone, in una delle sue opere, afferma che il parlare scorretto non solo è cosa per sé sconveniente, ma fa male alle anime.⁹⁶

Andrea Canevaro ha sottolineato l'importanza nell'uso delle parole, non tanto per un fattore estetico o formale, ma perché nelle parole sono contenute le teorie didattiche e pedagogiche in azioni concrete.⁹⁷

Per rispetto della persona, in quanto soggetto con una dignità umana, si ritiene essenziale servirsi di un linguaggio comune e positivo, senza rischiare di cadere in categorizzazioni.

Se facciamo un salto nel passato (il primo capitolo riguarda il periodo dell'esclusione), i termini utilizzati erano offensivi e denigratori.

Nel 1980 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) diffuse un primo documento dal titolo *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* (ICIDH).

In questo documento veniva fatta la chiara distinzione tra alcuni termini: menomazione (*impairment*), cioè la perdita o anormalità a carico di una struttura o di una funzione psicologica, fisiologica o anatomica. Poi disabilità (*disability*), definita una conseguenza della menomazione, con la perdita o la limitazione delle capacità di compiere un'attività nel modo considerati normali per un essere umano. Infine handicap, cioè una condizione di svantaggio,

⁹⁵ T. BOOTH, M. AINSCOW, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci editore, Roma, 2016, pp. 16-35.

⁹⁶ F. FOGAROLO, G. ONGER, *La nuova legge sull'inclusione*, Erickson, Trento, 2019, p. 13.

⁹⁷ F. FOGAROLO, G. ONGER, *Op. cit.*, p. 13.

come conseguenza a una menomazione o una disabilità, che limita o impedisce a un soggetto lo svolgere il suo ruolo normale in relazione all'età, al sesso e ai fattori socioculturali.

In questa ottica le tre parole possedevano una relazione: la menomazione determina la disabilità e la disabilità causa handicap.

Solo nel 1999 le modifiche inserite nell'ICIDH trovano un nuovo strumento, l'ICF ovvero la *Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute* (*International Classification of Functioning, Disability and Health*) l'analisi muta: non viene considerata in primis la menomazione, ma la salute, le potenzialità dell'individuo e le sue eventuali disabilità in relazione alle attività e alla partecipazione. In questo senso nascono le premesse per individuare a pieno i bisogni e superare fino al possibile i limiti all'attività e le restrizioni alla partecipazione. I concetti di attività e partecipazione sociale sostituiscono i termini di menomazione e handicap.

Nel 2001, l'OMS presenta la Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute per Bambini e Adolescenti, nota come ICF-CY, per documentare in modo più approfondito le caratteristiche dei bambini e degli adolescenti fino all'età di 18 anni.

L'ICF-CY è molto utile al personale medico, agli insegnanti, agli amministratori politici, ai familiari e ai ricercatori, per documentare i tratti della salute e del funzionamento nei bambini e negli adolescenti.⁹⁸

Nella prospettiva dell'ICF-CY, la partecipazione alle attività sociali di una persona con disabilità è basata dall'interazione della sua condizione di salute con le condizioni ambientali, culturali, sociali e personali in cui essa vive. Il modello introdotto da ICF osserva ed analizza tutti gli aspetti della persona mettendo in relazione la condizione di salute e il suo contesto: la disabilità diventa una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. Ecco allora che l'ambiente diventa determinante, occorre eliminare le barriere e mettere in atto facilitatori che favoriscono la partecipazione della persona alla vita sociale. Quindi non è l'individuo che si adatta all'ambiente, ma è l'ambiente che si adatta all'individuo.⁹⁹

Gli aspetti positivi introdotti dall'ICF, per quanto riguarda la classificazione degli stati di salute e la disabilità delle persone, sono un vero e proprio cambio di prospettiva, si passa da una visione esclusivamente medica ad una visione positiva di attività e partecipazione.

Occorre prestare attenzione al contesto e all'ambiente e porli in rapporto di equilibrio con gli interventi clinici, riabilitativi, educativi e sociali. Questo per poter garantire al

⁹⁸ OMS, *ICF-CY*, Erickson, Trento, 2007, p. 15.

⁹⁹ L. LEONI, *Costruire curricoli inclusivi*, UTET UNIVERSITÀ, Novara, 2021, pp. 8-9.

soggetto la massima autonomia che gli permetta il diritto ad avere un futuro, un progetto di vita.¹⁰⁰

3.4 La legge 170/2010 e la legge 107/2015: per una maggiore chiarezza nelle linee guida

Nonostante i passi avanti con la 104/92, il processo di integrazione risulta essere ancora parziale. Si riconosca la sua validità nelle sue prospettive, ma sembra non considerare adeguatamente l'esistenza, in ogni classe, di un numero considerevole di studenti con difficoltà di apprendimento, determinati da fattori personali e/o sociali.

Per questo dal 2010 sono state emanate norme con l'intento di mettere in risalto l'ottica, inclusiva, con una più estesa considerazione degli studenti che abitano il contesto classe.

Con la legge 170/2010 sui DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento) e la C.M. 6 marzo 2013, n.8, sui BES (Bisogni educativi speciali), il ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha la responsabilità di agire su quegli studenti con difficoltà di apprendimento e a rischio di insuccesso formativo, per assicurare a tutti l'educazione e l'istruzione necessaria per un successo formativo.

In particolar modo nell'art. 5 viene espresso il diritto agli studenti DSA di utilizzare degli appositi provvedimenti dispensativi e compensativi:

1. Gli studenti con diagnosi di DSA hanno diritto a fruire di appositi provvedimenti dispensativi e compensativi [...] 2. Agli studenti con DSA le istituzioni scolastiche, a valere sulle risorse specifiche e disponibili a legislazione vigente iscritte nello stato di previsione del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, garantiscono: [...] b) l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere; [...].¹⁰¹

L'articolo specifica come per strumenti compensativi si intendano dispositivi didattici o tecnologici in grado di aiutare l'alunno ad affrontare compiti che diversamente non sarebbero in grado di svolgere, a causa del disturbo e non migliorerebbero quindi nell'apprendimento.

¹⁰⁰ L. COTTINI, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma, 2016, pp. 47-53.

¹⁰¹ *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, in https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.

Tali misure non vanno intese come una facilitazione per lo svolgimento del compito, ma permettono allo studente di raggiungere i traguardi insieme alla propria classe, andando ad aumentare autostima e motivazione nei propri confronti.

Quanto detto sopra dovrà essere formalizzato nel Piano didattico personalizzato (PDP), per assicurare uno strumento utile alla continuità didattica e alla condivisione con la famiglia delle iniziative messe in atto.

La certificazione DSA non prevede la presenza di un insegnante di sostegno, nasce quindi l'esigenza che tutti gli insegnanti sappiano leggere una realtà fino ad ora un po' nascosta e tralasciata. Infatti, occorre trattare gli alunni in modo da soddisfare i loro bisogni particolari e non agire nei loro confronti come se fossero delle persone tutte uguali con le stesse motivazioni, gli stessi interessi e le medesime potenzialità.

In un'altra Circolare Ministeriale emanata fra il 2012 e il 2013 si trovano le misure normative sui BES, in modo da considerare le esigenze di tutti in classe. Serve a dare visibilità e un adeguato riconoscimento ai diritti e ad una vasta gamma di differenze e diversità a lungo rimaste non considerate in quanto non tutelate da certificazioni.

Nell'area dei BES, vengono identificate due condizioni di difficoltà scolastiche:

i disturbi evolutivi specifici (DSA, deficit del linguaggio, di coordinazione motoria, disprassia, disturbo da deficit di attenzione con iperattività) e lo svantaggio socioculturale e linguistico. Nessuna sindrome può essere definita come disabilità, ma la categoria tende a individuare un numero consistente di allievi che hanno necessità e diritto a forme di individualizzazione e personalizzazione nella scuola.

L'estensione di questo diritto va delineata all'interno di un progetto didattico che deve essere predisposto per tutti gli alunni con BES, anche quelli che hanno uno svantaggio culturale, personale o sociale.

Questa attenzione verso una progettualità inclusiva viene rinforzata dalla richiesta fatta ad ogni scuola di elaborare un apposito piano annuale per l'inclusività (PAI), che viene poi inserito nel PTOF, in modo da responsabilizzare l'istituzione scolastica verso una prospettiva di educazione realmente inclusiva.

Alcuni studiosi come Booth e Ainscow, (come nel paragrafo sull'Index) concordano su questa decisione.

...identificare alunni con BES, vedere i problemi degli alunni come la causa principale delle loro difficoltà educative ci distoglie dal considerare gli ostacoli presenti in tutti gli altri aspetti del contesto e del sistema scolastico, oltre a nascondere le difficoltà che sperimentano anche

gli alunni senza etichette. Questa prospettiva porta a cercare negli alunni ciò che a loro manca anziché a vederli nella loro interezza come persone.”¹⁰²

La legge del 13 luglio 2015, n.107, “Buona Scuola”, promuove finalmente la scuola dell’inclusione. Valorizza il diritto all'apprendimento e promuove la formazione di tutti gli studenti, specialmente di quelli con disabilità e quelli con bisogni educativi speciali.

I cardini di questa legge sono: ogni alunno ha diritto ad un percorso educativo personalizzato, nel rispetto delle sue caratteristiche. la scuola, in quanto ambiente deve adottare strategie didattiche inclusive, adattandosi agli studenti. Vengono inoltre promossi percorsi individualizzati per gli alunni con disabilità e BES. Inclusione prevede collaborazione tra scuola famiglia e servizi territoriali. La normativa non dimentica una formazione specifica per i docenti sulle metodologie inclusive.¹⁰³

3.5 Conclusioni: l'inclusione scolastica come bene comune

Oggi parlare di inclusione significa riconoscere che la disabilità non è una condizione individuale, ma deriva dal rapporto tra le caratteristiche della persona e l'ambiente circostante. Quando questo ambiente non è predisposto ad accogliere le diverse esigenze di ciascuno, si generano le barriere che ostacolano la partecipazione. Includere significa modificare i contesti, per consentire il superamento di questi ostacoli. In ambito scolastico occorre garantire la partecipazione agli apprendimenti da parte di tutti gli alunni. Ma l’inclusione scolastica non è qualcosa di statico: è un processo in continua evoluzione; è un cammino che non deve avere paura delle differenze, ma valorizzarle, mettendo in campo molte competenze, diverse forme di partecipazione sociale, oltre che didattiche aperte, flessibili, reali.¹⁰⁴

Concludo con questa citazione:

inclusione scolastica è un bene comune e una reale corresponsabilità da parte di tutti i soggetti coinvolti: dirigenti, insegnanti, operatori di assistenza, collaboratori scolastici e i genitori;

¹⁰² L. COTTINI, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore, Roma, 2019, p. 45.

¹⁰³ L. COTTINI, *Op. cit.*, pp. 42-47.

¹⁰⁴ L. COTTINI, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma, 2016, pp. 13-14.

è condizione indispensabile per garantire che come dice l'articolo 34 della nostra Costituzione, la scuola sia davvero “aperta a tutti”.¹⁰⁵

Per dare attuazione al principio costituzionale espresso nell’articolo 34, non basta che il diritto all'istruzione sia semplicemente riconosciuto formalmente, ma è necessario che ogni alunno possa partecipare pienamente alla vita scolastica, indipendentemente dalle proprie caratteristiche o disabilità.

L’inclusione scolastica deve quindi essere un obiettivo condiviso, che richiede l’impegno e la collaborazione di tutti coloro che fanno parte della comunità scolastica, e non può essere affidato esclusivamente agli insegnanti di sostegno.

Solo tramite la cooperazione e la corresponsabilità di tutta la comunità educante si può garantire una scuola aperta, accogliente ed accessibile a tutti gli studenti.

¹⁰⁵ F. FOGAROLO, G. ONGER, *La nuova legge sull’inclusione*, Erickson, Trento, 2019, p. 27.

Conclusioni

L'inclusione è un processo, non una meta finale. Per quanto complesso possa inizialmente sembrare, il lungo viaggio verso la scuola inclusiva incomincia sempre con un primo singolo passo. (T. Booth, M. Ainscow)¹⁰⁶

In conclusione di questa tesi, il mio obiettivo è stato quello di sottolineare che il processo di inclusione dei soggetti con disabilità nella scuola italiana rappresenta la conquista più grande nel sistema educativo.

L'inclusione non è infatti nata con la legge emanata nel 2015, ma è frutto di un lento e lungo processo presente nella mente di tanti. L'inclusione era già un'idea, forse vaga e non ben definita, ma di cui si sentiva l'esigenza.

Piano piano le idee hanno avuto un loro sviluppo e si sono trasformate in tappe concrete di cammino che hanno fatto di un'idea la realtà; il processo è diventato un insieme di prove, di atti concreti, di sperimentazioni.

Lentamente più paesi e menti si sono unite in uno sforzo comune, perché il soggetto con disabilità potesse vivere a pieno la scuola e il suo diritto all'istruzione.

In questa tesi ho trattato di leggi, di pensieri, di studiosi che, passando attraverso diverse normative e sperimentazioni scolastiche, hanno portato solo dopo molto tempo a una reale sinergia fra disabilità e scuola.

Voglio ricordare che siamo passati dall'esclusione all'inclusione, un passo notevole, ma anche solo un punto di partenza.

Nel mezzo ci sono state l'istruzione separata, le scuole speciali, le classi differenziali... difficoltà, paura e separazione. Poi gli studi, la scienza, la pedagogia e il lavorare con bambini con disabilità ha portato verso l'inserimento e l'integrazione. Sicuramente due passi avanti enormi, ma non sufficienti.

Si è potuto fare di meglio: come? Collaborando, si è giunti a un sistema educativo fondato sui principi di uguaglianza, partecipazione e valorizzazione delle differenze.

Politica, scuola e famiglia insieme sono giunti all'inclusione.

Negli ultimi decenni sono stati fatti passi in avanti sul piano educativo e pedagogico.

All'inizio ho detto che l'inclusione non è un punto di arrivo, ma il punto di partenza di un intero processo che non finisce. E' per questo che non possiamo fermarci.

E' bello finalmente poter avere il termine giusto: INCLUSIONE, ma rimangono ancora tante criticità legate alla disponibilità di risorse, alla formazione corretta del personale e quindi alla effettiva realizzazione delle pratiche inclusive. Non ci si deve fermare, bisogna continuare a investire in politiche educative che promuovono la collaborazione tra scuola, famiglia e servizi del territorio, perché ogni studente possa trovare un ambiente accogliente, giusto e veramente inclusivo dover poter sviluppare le proprie potenzialità.

L'inclusione non deve rimanere un concetto, ma deve essere sempre di più realtà.

Come insegnante vorrei fare parte di questo processo e di renderlo in più inclusivo possibile per ogni alunno che potrò incontrare.

¹⁰⁶ L. Leoni, *Costruire curricoli inclusivi*, UTET UNIVERSITÀ, Novara, 2021, p.3.

Bibliografia

Testi

Associazione Treelle, Caritas italiana, Fondazione Agnelli, *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana. Bilancio e proposte*, Erickson, Trento, 2011

Booth, Tony, Ainscow, Mel, *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci editore, Roma, 2014

Braccini, Fabrizio, Taddei, Roberta, *La scuola laica del prete Don Milani*, Armando Editore, Roma, 1999

Canevaro, Andrea, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento, 2007

Capperucci, Davide, Franceschini, Giuliano, *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica*, Guerini Scientifica, Milano, 2020

Caracciolo, Lucio, Roccucci, Adriano, *Storia contemporanea. Dal mondo europeo al mondo senza centro*, Mondadori Education, Milano, 2017

Cottini, Lucio, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci editore, Roma, 2017

Cottini, Lucio, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci editore, Roma, 2016

Costituzione della Repubblica Italiana

Cristofanelli, Pacifico, *Il maestro scomodo*, Edizioni Dehoniane Bologna, Bologna, 2017

Fresco, Grazia Honegger, *Montessori: perché no?*, Edizioni Il leone verde, Torino, 2017

Fogarolo, Flavio, Onger, Giancarlo, *La nuova legge sull'inclusione*, Erickson, Trento, 2019

Gelati, Maura, *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Carocci editore, Roma, 2004

Giovetti, Paola, *Maria Montessori*, Edizioni Mediterranee, Roma, 2021

Ianes, Dario, Canevaro, Andrea, *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica*, Erickson, Trento, 2015

Ianes, Dario, Canevaro, Andrea, *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, 2017

Leoni, Loredana, *Costruire curricoli inclusivi*, UTET UNIVERSITÀ, Novara, 2021

Milani Comparetti, Valeria, *Don Milani e suo padre. Carezzarsi con le parole. Testimonianze inedite dagli archivi di famiglia*, Edizioni Conoscenza, Roma, 2017

OMS, *ICF-CY*, Erickson, Trento, 2007

Pavone, Marisa, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*, Mondadori Università, Milano, 2010

Rubetti, Valentino, *Don Milani in controluce*, Armando Editore, Roma, 2017

Schianchi, Matteo, *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*, Carocci editore, Roma, 2012

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1990

Trisciuzzi, Leonardo, *L'educazione degli svantaggiati in Italia dal 1900*, in Vertecchi, Benedetto *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento*, La Nuova Italia, Firenze, 1995

Sitografia

<https://www.edscuola.it/archivio/handicap/canevaro.html> (Consultato il 16 settembre 2025)

<https://rivistedigitali.erickson.it> (Consultato il 17 settembre 2025)

https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

(Consultato il 16 giugno 2026)

<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (Consultato il 27 giugno 2026)

<https://educazione-interculturale.unibo.it/article/download/14987/14243/56863> (Consultato il

27 giugno 2026)

Allegato 1. Relazione finale di tirocinio

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Docente tutor

dott.ssa Alessia Zardi

Laureanda

Valentina Brioni

Matricola 54037

Reggio Emilia

Anno accademico 2025/2026

Indice

Capitolo 1

Breve storia del mio tirocinio

1.1 Il secondo anno

1.2 Il terzo anno

1.3 Il quarto anno

1.4 Il quinto anno

Capitolo 2

Il progetto “BES e inclusione”

Capitolo 3

Le mie prospettive future

Bibliografia

Capitolo 1

Breve storia del mio tirocinio

1.1 Il secondo anno

L'esperienza di tirocinio del secondo anno universitario (a.a. 2013-2014) è stata principalmente di genere informativo e osservativo, la formazione è stata tenuta da docenti e tutor universitari unita ad un primo avvicinamento alla realtà scolastica presente sul territorio.

L'oggetto principale degli incontri di formazione ha riguardato un'accurata analisi delle Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, documento di riferimento a cui gli insegnanti fanno riferimento per progettare un percorso didattico. In particolare, l'attenzione si è focalizzata su come la scuola debba valorizzare la diversità, favorirne l'inclusione all'interno della classe e soddisfare i bisogni personali di ogni alunno.

Da una visione più osservativa e pratica, ho svolto il tirocinio per un totale di sedici ore: otto ore in una scuola dell'infanzia paritaria nella sezione dei quattro anni e otto ore in una scuola primaria in una classe terza (le scuole non facevano parte dello stesso Istituto comprensivo).

L'elemento più significativo nel tirocinio del secondo anno, a mio avviso, è stato la possibilità di visitare una scuola comunale di Reggio Emilia. Le scuole comunali di Reggio Emilia sono riconosciute a livello internazionale per il loro approccio pedagogico, *Reggio Approach*, un'attenta e continua formazione degli insegnanti. Ciò che mi ha affascinato maggiormente della visita, oltre agli spazi grandi di cui dispongono, è che l'interno di una sezione può cambiare in base alla necessità dei bambini e dei progetti, oltre alla ricchezza e allo stesso tempo la semplicità dell'atelier. L'atelier è uno spazio molto luminoso, che garantisce l'osservazione naturale del colore degli oggetti, senza l'utilizzo di luce artificiale. Questo spazio è pensato come luogo di sperimentazione e ricerca, dove i bambini possono comunicare i propri pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività, hanno a disposizione una ricca quantità di materiali, di riciclo e non. I materiali vengono esplorati con

i sensi, la manipolazione, l'osservazione e la riproduzione di opere d'arte con il fine di sviluppare capacità percettive, espressive, inventive e creative.

1.2 Il terzo anno

L'esperienza di tirocinio del terzo anno universitario (a.a. 2014-2015) si è svolta inizialmente come tirocinio indiretto: ore di formazione dove abbiamo preso conoscenza di strumenti osservativi e documentativi.

Gli obiettivi principali del tirocinio erano quelli di osservare il contesto e le attività, sia della scuola dell'infanzia, che primaria utilizzando strumenti specifici proposti dall'università ed infine, le restanti ore sono state dedicate alla realizzazione di un percorso didattico concordato con la scuola.

La scuola dell'infanzia, presso la quale ho svolto le mie ore di tirocinio, è una scuola parrocchiale paritaria, sono presenti due sezioni, una per i bambini di tre anni, e l'altra per i bambini di quattro e cinque anni. Ho svolto la mia attività di tirocinio nella sezione mista dei bambini di quattro e cinque anni, composta da 19 bambini.

Nella scuola dell'infanzia gli elementi da considerare erano l'organizzazione e l'utilizzo pedagogico dello spazio-sezione: spazio "fisico", spazio "agito" e spazio "pensato". L'osservazione è stata realizzata attraverso l'utilizzo dell'AVSI, strumento per valutare la qualità dell'ambiente predisposto per i bambini. Questo strumento è basato su osservazioni e riflessioni effettuate durante le ore di attività. Inoltre è stata utilizzata la griglia di descrizione dell'attività didattica durante un'ora di tirocinio. Utilizzando entrambi gli strumenti, sia quello per lo spazio che quello per l'attività didattica, ho potuto esplorare con maggior precisione ciò che sta dietro al lavoro dell'insegnante. Per quanto riguarda l'attività didattica, gli strumenti sono stati utili per capire lo scopo dell'attività svolta e le strategie utilizzate. In particolar modo ho potuto notare l'importanza dell'organizzazione intenzionale dello spazio e del materiale didattico per rispettare i bisogni specifici e gli interessi dei bambini delle diverse età. L'utilizzo di questi strumenti di osservazione mi ha aiutato a verificare che lo spazio della sezione è organizzato per angoli ben definiti e protetti che garantiscono al bambino di esprimere le proprie potenzialità, competenze e curiosità. Inoltre il libero accesso al materiale didattico permette al bambino di rinforzare la propria identità, autonomia e sicurezza.

Le stesse ore di tirocinio le ho svolte alla scuola primaria in una classe prima composta da 25 alunni. Nella scuola primaria ho dedicato alcune ore del tirocinio all'osservazione, descrivendo due attività didattiche, una di matematica e una di italiano, usufruendo di una “griglia di descrizione” in cui dovevo annotare il tempo delle azioni, i comportamenti dell'insegnante e quelli dei bambini e le modalità di svolgimento dell'attività.

L'osservazione degli spazi e di attività didattiche, attraverso l'utilizzo di strumenti sistematici, mi ha permesso di osservare accuratamente le scelte fatte dall'insegnante per quanto riguarda la predisposizione di spazi e le strategie utilizzate durante un'attività. Riflettendo sull'importanza della progettazione di ogni attività per garantire l'inclusione all'interno dell'ambiente scolastico e l'apprendimento cognitivo da parte di tutti gli alunni.

1.3 Il quarto anno

L'esperienza di tirocinio del quarto anno universitario (a.a. 2015-2016) ha visto l'attuazione di un mio percorso didattico. In particolare, ad ognuno di noi è stata data la possibilità di scegliere un progetto, seguiti dall'organizzazione di alcuni incontri di formazione tenuti da docenti e tutor universitari (prof.ssa Laura Cerrocchi, prof.ssa Chiara Bertolini e dott.ssa Lorenza Montanari).

Il progetto a cui ho preso parte è “La conduzione del gruppo sezione” nelle sue varie fasi: formazione, conduzione, attuazione e valutazione. Il Cooperative learning costituisce la metodologia di insegnamento utilizzata, attraverso la quale i bambini della scuola dell'infanzia, ma anche studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado, apprendono in piccolo gruppo, si aiutano e si sentono responsabili in un percorso di apprendimento condiviso. Il mio compito è stato quello di organizzare le attività e predisporre l'ambiente di apprendimento, in modo tale che i bambini si potessero trovare in un clima raccolto e positivo per conseguire gli obiettivi con il contributo di tutti i membri del gruppo. Il progetto didattico non prevedeva solo le proposte di attività al gruppo sezione, ma anche la compilazione di griglie osservative (ruoli agiti dai bambini e tipologie di leadership) e l'utilizzo di uno strumento oggettivo fondamentale per la formazione dei gruppi, “Il sociogramma di Moreno”.

La scuola presso la quale ho svolto il tirocinio è una scuola dell'infanzia statale nella provincia di Reggio Emilia. La scuola comprende tre sezioni: una dei tre anni, una dei quattro

anni e una dei cinque anni. La sezione nella quale è avvenuto il mio tirocinio è la sezione dei cinque anni, composta da 16 bambini.

Il progetto di tirocinio del quarto anno prevede che lo studente debba condurre in prima persona e in collaborazione con l'insegnante di sezione il progetto scelto. Questo permette al tirocinante di instaurare una buona relazione educativa con i bambini, dimostrando di avere la consapevolezza del proprio ruolo e di saper progettare attività confrontandosi con le insegnanti del team docenti.

Reputo il progetto svolto molto utile e formativo, in quanto ho potuto mettere in pratica ciò che ho imparato durante le ore di lezione e di formazione. Aggiungo che, la dinamica di gruppo è fondamentale al fine di un buon insegnamento e, soprattutto, di un buon apprendimento. Senza il sorgere di un clima relazionale positivo tra i bambini, si rivela inutile ogni riflessione sul come insegnare, come costruire situazioni che consentono apprendimento, come procedere in maniera efficace. Compito dell'insegnante è definire il *setting*, ovvero la cornice organizzativa capace di accogliere un gruppo in un ambiente positivo e comunicativo. Inoltre, l'adulto deve accertarsi anche del lato emotivo, che la comunicazione avvenga democraticamente, in modo funzionale ed equilibrata. I bambini imparano l'uno dall'altro quando sono impegnati in un compito comune. Il lavorare insieme promuove diverse forme di collaborazione, fa emergere ruoli. I bambini discutono, mettendo a confronto le loro idee, scoprono altri punti di vista rispetto al loro. Collaborare con un gruppo accresce autostima e favorisce l'integrazione. Il gruppo si pone da sostegno e chiunque può dare il suo contributo all'interno di esso.

1.4 Il quinto anno

L'esperienza di tirocinio del quinto anno universitario (a.a. 2016-2017) nasce dal progetto "BES e inclusione", svolto in una scuola primaria nella provincia di Reggio Emilia.

La classe in cui ho attuato il mio percorso didattico è una seconda della scuola primaria, composta da 26 alunni.

Il percorso è nato da ore di incontri di formazione e da ore di formazione; quest'ultime inizialmente occasionali, successivamente sistematiche, attraverso l'utilizzo dell'analisi funzionale. Le tante ore di osservazione hanno permesso di poter prendere confidenza, osservare e capire il contesto classe per poter individuare un focus su cui verterà il progetto di tirocinio. E da tali osservazioni sono state strutturate attività con lo scopo di

incentivare, attraverso l'ascolto attivo, il miglioramento dei tempi di attenzione e il coinvolgimento cognitivo.

Della mia esperienza di tirocinio del quinto anno parlerò in modo più approfondito nel capitolo numero 2.

Capitolo 2

Il progetto “BES e inclusione”

Il progetto “BES e inclusione” propone ai tirocinanti di approfondire il tema dei bisogni educativi speciali e di come tale tema venga affrontato dal sistema scuola; in particolare, in questa esperienza di tirocinio, si osserva come viene affrontato il tema nella scuola primaria da parte team docenti di una classe seconda.

Ai tirocinanti, dopo incontri formativi tenuti dalle docenti universitarie (prof.ssa Maja Antonietti e prof.ssa Chiara Bertolini), è richiesto il raggiungimento di obiettivi specifici:

- conoscenza ed utilizzo di strumenti di rilevazione dell'inclusione (Ervis e Index)
- definizione di un linguaggio comune in riferimento alla normativa
- conoscenza e applicazione di alcune metodologie e strategie inclusive
- realizzazione e monitoraggio di un progetto in prospettiva inclusiva.

Il progetto si articola in 75 ore così suddivise: ore di formazione teorica, di progettazione, di monitoraggio in itinere, di osservazione del contesto, di realizzazione del progetto inclusivo e di verifica conclusiva. Il progetto “BES e inclusione” si propone di intervenire sull'intera classe, e non solo sul singolo, come suggeriscono le Indicazioni Nazionali:

La scuola realizza appieno la propria funzione pubblica impegnandosi, in questa prospettiva, per il successo scolastico di tutti gli studenti, con una particolare attenzione al sostegno delle varie forme di diversità, di disabilità o di svantaggio. Questo comporta saper accettare la sfida che la diversità pone: innanzi tutto nella classe, dove le diverse situazioni individuali vanno riconosciute e valorizzate, evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza ¹⁰⁷

Quindi è fondamentale che la didattica tenga presenti “le differenze” tra gli allievi, attraverso precise azioni di individualizzazione e personalizzazione dell'insegnamento, rivolte all'inclusione di tutti, per creare un clima cooperativo: solidale, in poche parole inclusivo.

¹⁰⁷ MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012 pp 5.

Le tante ore di osservazione hanno permesso di poter prendere confidenza, osservare e capire il contesto classe per poter individuare un focus verso cui verterà il progetto di tirocinio.

Questo progetto è stato realizzato in una classe seconda di una scuola primaria in un comune della provincia di Reggio Emilia.

La classe in cui ho attuato il mio percorso didattico “BES e inclusione” è una seconda di una scuola primaria della provincia di Reggio Emilia, composta da 26 alunni di cui 16 maschi e 10 femmine. Di questi 26, 12 sono di origine straniera ben inseriti nel gruppo classe. Il progetto è nato, sempre in seguito alle ore di osservazione, dalla necessità di aiutare alcuni bambini nel prestare attenzione durante tutto l’arco dell’attività.

Dopo aver individuato un gruppo di bambini (sette bambini) con l’utilizzo dell’analisi funzionale, strumento che serve a descrivere gli eventi in modo tale da misurarli obiettivamente, ho registrato i comportamenti in una griglia (Figura 1).

ANTECEDENTE	COMPORTAMENTO	CONSEGUENZA
➤ Il bambino si distrae facilmente a causa di stimoli esterni		
Esercizio sui numeri pari e dispari, l’insegnante spiega	H gioca con ‘la ruota delle stagioni’ che ha trovato nel quaderno	L’insegnante richiama H dicendogli che ‘la ruota delle stagioni’ non serve ora.
L’insegnante riprende la spiegazione	H picchietta il temperino sul banco e si gira verso O e inizia a guardare sul suo quaderno e poi alla LIM	L’insegnante richiama H per prestare attenzione.
L’insegnante fa una domanda alla classe	H rivolto a O inizia a dire: «Hai sbagliato! Hai Sbagliato!»	L’insegnante cerca di capire qual è il problema tra H e O

L’osservazione, alla base dell’analisi funzionale, ha evidenziato difficoltà nei tempi d’attenzione, in particolar modo in determinate occasioni/contesti:

- il bambino viene distratto da un compagno
- svolgere un’attività in modo autonomo in contemporanea ai compagni (esempio risoluzione di un problema)
- condizioni esterne che non facilitano l’attenzione (confusione, elementi di distrazione).

In accordo con l’insegnante ho deciso di proporre attività che possono incentivare l’attenzione, la motivazione ed il coinvolgimento cognitivo andando a stimolare l’ascolto. Le

proposte di tali attività non sono state rivolte solo ai bambini individuati dall'osservazione, ma a tutto il gruppo classe.

Ogni progettazione didattica ha come punto di partenza una finalità educativa e degli obiettivi che devono essere raggiunti. Nelle Indicazioni Nazionali viene esplicitato il compito fondamentale della scuola, l'organizzazione degli ordini di scuole ed i traguardi dello sviluppo delle competenze. Al contrario, non contengono la selezione delle esperienze, come e quali percorsi intraprendere con i singoli alunni; è compito dell'insegnante, supportato dal team docente, far esprimere al meglio il singolo alunno garantendo per ognuno di loro il successo formativo. È nel compito dell'insegnante, che conosce il proprio gruppo classe, strutturare soluzioni e trovare strategie, perché l'apprendimento abbia successo.

Ogni attività proposta è stata pertanto strutturata secondo tre diversi livelli di presentazione:

- concreto, che comporta la manipolazione di oggetti concreti da parte dei bambini realmente presenti nel contesto didattico-educativo
- simbolico, in cui l'esperienza vissuta è riportata sul quaderno di ogni alunno, e il richiamo (attraverso immagini) ai protagonisti/oggetti dell'esperienza
- astratto, le esperienze del livello precedente si traducono sempre di più per giungere a una formulazione del tutto numerica, priva di ogni richiamo esperienziale.

Le attività proposte riguardano l'area logico-matematica e comprendono da un lato la risoluzione di problemi e dall'altro procedure più ludiche ed esperienziali di compravendita. È stata utilizzata inoltre la tecnica del role playing, nella quale il bambino, o un gruppo di bambini si esercitano in un determinato comportamento interpretando un ruolo. Questa specie di allenamento aiuta il bambino a riutilizzare il comportamento in situazioni di vita reale, a rispondere agli stimoli in modo adeguato e in questo caso specifico ad apprendere regole matematiche.

Le metodologie messe in atto in questo percorso didattico sono diverse: i bambini hanno avuto la possibilità di svolgere le attività a coppie di compravendita e la "messa in scena del problema", individuale, per quanto riguarda il riportare sul proprio quaderno l'esperienza ludica vissuta, la risoluzione di problemi in fase finale come verifica ed il questionario di autovalutazione sulle attività.

La classe inoltre è stata suddivisa in piccoli gruppi per un'attività che si è discostata dalla compravendita, ma sempre con l'utilizzo del role playing, ovvero i bambini si sono dovuti "calare" nelle vesti di ristoratori ideando un loro menù.

Il momento conclusivo è stato di autovalutazione svolto a grande gruppo con una conversazione supportata da alcune domande in modo tale da ascoltarsi sulle impressioni delle attività svolte.

Le attività proposte ai bambini sono interattive, dinamiche, con lo scopo di stimolarne la mente, “rivoluzionando” per qualche ora la disposizione della classe, creando un ambiente che si discosta dalla routine quotidiana, con banchi rivolti verso la cattedra dell’insegnante e della LIM. La finalità è creare un ambiente collaborativo e cooperativo attraverso attività a coppie, a piccolo e grande gruppo.

Numerosi studi e ricerche hanno dimostrato, ormai da parecchi anni, quanto sia necessario, e non soltanto in tema di disabilità intellettiva, procedere dall’esperienza concreta per favorire un apprendimento consapevole ed efficace di abilità e conoscenze afferenti a livelli di concettualizzazione più astratta¹⁰⁸

E tra i banchi che prendono le sembianze di scaffali di un supermercato, il rumore delle sedie e i visi stupiti ed eccitati dei bambini, ha avuto inizio il progetto.

Le attività proposte riguardano l’area logico-matematica ed hanno come scopo, attraverso l’ascolto attivo, il miglioramento dei tempi d’attenzione. Si basano su uno schema gioco che porta il bambino ad essere maggiormente coinvolto.

Si utilizza inoltre la tecnica del role playing, nella quale il bambino o un gruppo di bambini si esercitano in un determinato comportamento interpretando un ruolo.

Questa specie di allenamento aiuta il bambino a riutilizzare poi il comportamento in situazioni di vita reale, a rispondere agli stimoli in modo adeguato, e in questo caso specifico, ad apprendere regole matematiche, ad esempio:

- riconoscimento dei diversi tagli di moneta (euro) e banconote (entro i 50 euro)
- abbinamento dei tagli di denaro selezionati agli importi corrispondenti
- capacità di sommare importi e valori
- capacità di effettuare operazioni di cambio con i tagli conosciuti

Ogni attività si basa sul concetto di “compravendita”: i bambini ogni volta diventano i protagonisti dell’esperienza giocando al negoziante e al compratore.

Sin dall’inizio ho reso partecipe i bambini condividendo con loro il percorso che avremmo

¹⁰⁸ Ianes D., Canevaro A., *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento, 2015 pp 224.

realizzato insieme: ciò li ha resi più motivati ed intenzionati nel seguire attivamente il progetto.

Gli interventi totali sono stati nove, suddivisi in tre step principali:

- nella prima parte del lavoro ci siamo concentrati maggiormente sull'attività di compravendita
- successivamente l'attività si è spostata più sulla parte creativa, cioè la realizzazione di un menù del proprio ristorante
- infine le ultime attività si sono incentivate sulla verifica del lavoro svolto.

La **prima attività**, “La spesa settimanale”, ha visto coinvolti tutti gli alunni scambiandosi di volta in volta nei vari ruoli: banchiere, cassiere e compratori. Ogni volta, prima di recarsi al supermercato, i bambini devono andare in banca per scambiare un assegno. Tutti i bambini, a coppie, fanno la spesa e si recano alla cassa dove effettuano il pagamento. Ad ogni bambino viene richiesto di applicare, nella banca, il giusto scambio della cifra presente nell'assegno con la quantità di soldi, alla cassa del supermercato di applicare il giusto calcolo per il pagamento (totale e resto). Al termine, l'esperienza ludica viene riportata sul quaderno sotto forma di problema.

Nella **seconda attività**, “La torta di compleanno”, viene ri-drammatizzata l'esperienza al supermercato con la finalità di acquistare gli ingredienti per una torta di compleanno. La dinamica prevede anche, in questa situazione, banca e supermercato. E conclusa l'attività viene riportata sul quaderno impostandola come problema.

La **terza attività**, “Lo scontrino della cassa”, prevede una piccola variante: i bambini sempre divisi a coppie, ogni coppia ha una lista della spesa diversa, con la finalità nel far esercitare i bambini nel calcolo matematico con diverse operazioni. E come sempre, al termine l'esperienza, viene riportata sul quaderno sotto forma di problema.

Con la **quarta attività** ci discostiamo dall'attività di compravendita, in quanto in questa attività i bambini diventano ristoratori e spetterà loro, una volta assegnatogli il tipo di ristorante, scegliere gli ingredienti che andranno a comporre il menù e il nome del ristorante. Quindi una volta assegnato il tipo di ristorante ai vari gruppi dei bambini, viene chiesto di cercare (su volantini di supermercati) gli ingredienti da utilizzare nel proprio ristorante, ideando un loro menù (antipasto, primo, secondo, dolce e bevande). I bambini sono stati divisi in 7 gruppi, corrispondenti ad un ristorante diverso.

La **quinta attività**, “Menù digitali”, ha visto la realizzazione da parte di ogni gruppo al computer del proprio menù personalizzando la copertina e l'interno del menù. In questa

attività era richiesto l'utilizzo del programma Microsoft word per la creazione del proprio lavoro selezionando immagini e scrittura.

Riporto qui di seguito alcune immagini significative delle varie attività.



Al termine delle attività, ai bambini sono stati proposti due problemi, come verifica sul lavoro svolto. I livelli dei due quesiti sono stati calibrati sul gruppo classe in base alle competenze.

L'esperienza è terminata con un momento di condivisione, inizialmente con il supporto della Lim, ho fatto rivivere loro attraverso la proiezione di foto, i momenti del supermercato e del ristorante. Riporto qui di seguito il momento di autovalutazione collettivo.

I vari gruppi sono stati premiati con delle coccarde per l'impegno che hanno messo durante il lavoro di gruppo per la realizzazione del loro menù.

Infine ho proposto ai bambini un questionario di autovalutazione individuale, dove ognuno poteva esprimersi liberamente riguardo alle attività proposte. Riporto qui sotto la sintesi dei questionari (Figura 2).

			
Ho partecipato attivamente al lavoro?	O, A, E, H, G, B, Y, I, J, P, K, T, X, R, N, U, M		
I miei compagni mi hanno aiutato?	G, Y, J, K, T, R, M	A, E, H, I, P, X, N, U	O, B
Ho aiutato i miei compagni?	O, A, E, B, Y, I, J, P, K, T, X, R, U, M	H, G, N	
Mi è piaciuto lavorare con i miei compagni?	O, A, H, G, Y, J, P, K, T, X, R, N, M	E, B, I	U
Ho trovato difficoltà a lavorare con gli altri?	H, Y, I, U	A, E, G, B, P, K, T, X, N, M	O, J, R
Sono soddisfatto di come ho lavorato?	E, G, J, P, K, T, X, R, N, M	O, H, B, I, U	A, Y
Sono soddisfatto del lavoro finale del gruppo?	O, A, E, H, G, Y, I, J, P, K, X, R, N, M	B	U

Al termine dell'esperienza ho potuto notare che, durante le attività, i bambini che avevano presentato difficoltà legate ai tempi d'attenzione, hanno reagito in modo diverso: alcuni hanno partecipato attivamente all'esperienza ludica e alla risoluzione del problema, mostrandosi meno in difficoltà, altri hanno interpretato l'attività come puro gioco. Alcuni bambini con evidenti difficoltà di attenzione e concentrazione, di fronte all'esperienza ludica e pratica, si sono mostrati abili nel gestire i problemi con le banconote. Ai bambini che inizialmente non presentavano difficoltà nei tempi d'attenzione sono stati affidati i ruoli più complessi ed hanno risposto in maniera positiva.

Questa esperienza si è mostrata intensa ed impegnativa; mi ha permesso di ragionare, riflettere su come poter affrontare un "problema" cercando di valorizzare al meglio le abilità di ogni singolo bambino. Inoltre mi ha fatto comprendere l'importanza di fornire ai bambini strumenti che possono essere utili per affrontare attività didattiche per loro complesse, per superare prove e per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Capitolo 3

Le mie prospettive future

Ritengo le mie esperienze di tirocinio nel corso degli anni universitari fondamentali, in quanto mi hanno fornito strumenti sia teorici che pratici per affrontare al meglio il mio percorso di studio e di formazione.

Il tirocinio è una significativa occasione che permette a noi studenti di entrare in una realtà e metterci in gioco, di poter “toccare con mano” il mondo presente all’interno della scuola, affiancare un team docente che collabora e coopera per individuare e migliorare strategie da attuare all’interno di una sezione e/o classe.

Siamo partiti da un tirocinio indiretto, quello del secondo anno, che è stato principalmente di genere informativo ed è un primo avvicinamento alla realtà scolastica; il tirocinio del terzo anno che è iniziato sempre con ore di formazione per poi continuare principalmente con l’osservazione del contesto scolastico, attraverso l’utilizzo di strumenti specifici. Infine, i tirocini del quarto e quinto anno dove erano previste, inizialmente sempre ore di formazione poi l’attuazione di un mio percorso didattico.

Alla base di ogni tirocinio, quindi, erano sempre presenti ore di formazione, che ritengo anche in un mio futuro professionale non dovranno mai mancare per poter apprendere, condividere e poi mettere in pratica.

Il tirocinio del quarto e quinto anno prevedono entrambi che lo studente debba condurre in prima persona il progetto didattico scelto, calandosi nel ruolo di insegnante ed interagendo in modo attivo e costruttivo con la sezione e la classe; ho così potuto verificare quanto sia importante un buon clima all’interno del gruppo per lo svolgimento delle attività didattiche. In entrambi i progetti ho potuto notare come i bambini imparano gli uni dagli altri, il lavorare insieme promuove diverse forme di collaborazione, i bambini discutono, mettono a confronto le loro idee, scoprono altri punti di vista rispetto al proprio.

Lavorare con un amico o un gruppo accresce l'autostima e favorisce l'integrazione e si presenta una buona occasione di inclusione per molti alunni con bisogni educativi speciali e con difficoltà di apprendimento. Il gruppo si pone da sostegno e chiunque può dare il suo contributo all’interno di esso.

Per il mio futuro lavorativo ritengo di aver acquisito le competenze necessarie per poter diventare un insegnante competente. Auguro a me stessa di riuscire il più possibile a mettere in pratica ciò che ho appreso nei cinque anni universitari con spirito di curiosità, attenzione, umiltà e tanta voglia di fare.

Bibliografia

Ianes, Dario, Canevaro, Andrea, *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica. 20 realizzazioni efficaci*, Erickson, Trento, 2015

MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012